جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

الأمن النفسي ووضوح الهوية لدى الطلاب العنيفين وغير العنيفين في مدارس المملكة العربية السعودية

إعداد الطالب

فليـح الرويلـي

إشراف

الأستاذ الدكتور حسين الشرعـة

رسالــة مقدمـة إلى عمادة الدراسات العليـــــــا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستيـــــــر

في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2010م

الإهـــداء

إلى والدي العزيز.... رمز الشموخ المثل والقدوة.

إلى والدتي الحنون... رمز العطاء عرفاناً وحباً.

إلى إخواني وأخواتي..... احتراماً وتقديراً.

إلى زوجتي الغالية ..... التي أنارت دربي

لهم جميعاً أهدي عملي هذا.

فليـح الرويلـي

الشكـر والتقديـر

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الأستاذ الدكتور حسين الشرعة المشرف علـى هذه الدراسة, فقد تتبع هذا العمل منذ بداياته وأبدى ملاحظاته القيمـة التـي قومـت فصوله, ولولا فضلُ وحسن نصحه لما وصلت الدراسة إلى هذه الصورة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة علـى تفـضلهم بقبول مناقشة هذه الدراسة, وعلى ملاحظاتهم القيمة التي يتفضلون بإبـدائها, فهـم أصحاب الفضل والريادة في مجال الدراسات التربوية.

كما واشكر أيضا زملائي, وإلى كل من أسهم في إعداد هذه الدراسة فنياً.

فليـح الرويلـي

فهـرس المحتويـات

المحتـــوى	الصفحة

قائمـة الجـداول

قائمة الملاحــق

الملخص

الأمن النفسي ووضوح الهوية لدى الطلاب العنيفين وغير العنيفين في مدارس المملكة العربية السعودية

فليح الرويلي

جامعة مؤتة، 2010م

هدفت هذه الدراسة التعرف على الفروق بين الطلبة العنيفين وغير العنيفين في الشعور بالأمن النفسي، ووضوح الهوية النفسية في منطقة القريات في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (234) طالباً, (167) طالباً غير عنيف و(167) طالباً عنيفاً خلال العام الدراسي 2010/2009، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس ماسلو للشعور بالأمن ومقياس الهوية النفسية.

أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العنيفين وغير العنيفين في الشعور بالأمن، حيث أن الطلبة العنيفين أكثر ميلاً إلى عدم الشعور بالأمن من الطلبة غير العنيفين، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العنيفين وغير العنيفين في مجالات الهوية النفسية، فقد تبين أن الطلبة غير العنيفين أكثر تحقيقاً للهوية من الطلبة العنيفين، والطلبة العنيفين أكثر انغلاقاً واضطراباً للهوية من الطلبة غير العنيفين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العنيفين وغير العنيفين في مجال تعليق الهوية.

وأخيراً شملت الدراسة عدد من التوصيات أهمها: الاهتمام بقضايا الطلاب ودراستها بشكل كامل وتقديم المساعدة للطلاب الذين يعانون من هذه المشكلات.

Abstract

Psychological security and clarity of identity among student's violent and non-violent in the Kingdom of Saudi Arabia schools.

Flieh Al-Rouili

Mut'ah University, 2010

This study aimed to identify differences between students violent and non-violent in the sense of psychological security and clarity of identity in the Gurayat region in Saudi Arabia. The study sample consisted of (167) non-violent student's and (167) violent student's during the academic year 2009/2010, and to achieve the objectives of the study were used Maslow's sense of security measure and scale psychological identity.

The results showed statistically significant differences between violent students and non violent, that is, violent student's were less identity achievement and more identity diffusion and identity foreclosure than non-violent student's, while there were no significant differences between violent and non-violent student's on moratorium.

الفصل الأول
خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة:

تعد المرحلة الثانوية مرحلة اكتمال وتكامل للنمو الجسدي والتفكيري والانفعالي والاجتماعي، لذلك تحتاج هذه المرحلة إلى معاملة خاصة، ومن أبرز جوانب هـذه المعاملة تجنب مظاهر وأشكال العنف، وذلك لما لها من تأثير كبير على المراهق في تكوينه وبناء شخصيته، وهذه العوامل والمتغيرات هي التي كانت وراء اهتمام ذوي الاختصاص لدراسة العوامل الكامنة وراء العنف لدى الطلاب مـن اجـل وضـع الحلول المناسبة لمعالجة هذه المشكلة باعتبارها متشعبة تتغذى من مصادر مختلفـة، ابتداء من الأسرة (النواة الأساسية)، والجيران، والأقارب، والأصدقاء، والمدرسـة, والمحيط العام (الطيار، 2005).

ففي مرحلة المراهقة (المرحلة الثانوية) يكثر استخدام أنمـاط العنـف بأشـكاله المختلفة, سواء" اللفظي, أو الجسدي, للتعبير عن المواقـف المحبطـة التـي تثيـر الغضب لدى المراهق, وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وأساليب التعبير عن الانفعالات حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات: جـسمية وجنـسية وانفعاليـة, وهـذه التغيرات تنعكس على سلوك المراهق في صور تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع, حيث يقل في هذه المرحلة الإحساس بالرضا, ويـزداد القلـق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوانية والعنف وقد يكون ذلك راجعاً إلى البحث عـن ذاته وهويته النفسية (الشهري، 2009).

وتعتبر المدرسة مكاناً تربوياً هاماً بعد الأسرة فـي بنـاء شخـصية الطلبـة، فبالإضافة إلى دورها في تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والمعلومات، فإن لهـا دوراً اكبر في تكوين القيم والاتجاهات المرغوبة والضرورية لحياة اجتماعية سوية، لهذا تهدف التربية الحديثة إلى مساعدة الطلبة على النمو الـسوي (جـسمياً وعقليـاً واجتماعياً وعاطفياً وروحياً) حتى يصبحوا مواطنين صالحين، قادرين على تحمـل

المسؤولية الذاتية والاجتماعية من خلال مناخ اجتماعي تفاعلي سليم يخلو من الشعور بالتهديد وعدم الأمن والأمان (العيسوي، 2000).

ويعد سلوك العنف في المدارس شكلاً من أشكال السلوكات غير السوية، وأكثر المشكلات المدرسية سلبية وانتشاراً، والتي قد تعيق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة, وتجعلها بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها, فهي تشكل عبئاً ثقيلاً على كاهل العاملين بها لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكات, وأصبحت مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة والمعلمين والمرشدين التربويين والآباء والمختصين في مجال الصحة النفسية المدرسية, وعندما تزداد أشكال الانحرافات السلوكية عند الأفراد في سن المراهقة، فإن ذلك يتحول بدوره من مجرد تأكيد الذات وإثباتها إلى عنف مباشر يمارس ضد الآخرين وحتى على الذات، ويظهر أكثر وضوحاً في مرحلة المراهقة بناء على ما يظهرونه من أشكال عدوانية وعنيفة داخل وخارج المدرسة، ومن هنا ركزت العديد من الدراسات والبحوث في العقد الأخير من القرن الحالي على مشكلة العنف الطلابي، وذلك لتزايدها وانتشارها في المدارس, خاصة في المرحلة الثانوية (عسكر، 2004؛ Staub,1999).

وقد عانى الكثير من المجتمعات من مشكلة العنف المدرسي، ففي مصر فقد انتشر العنف المدرسي في الآونة الأخيرة, وشهدت مصر بعض الصورة العنيفة للطلبة داخل المدرسة والتي تمثلت في الاعتداء على الممتلكات العامة داخل المدرسة وكذلك اعتداء الطلبة على بعضهم البعض, واعتداء الطلبة على بعض المعلمين (المواجدة, 2005).

وأشارت دراسة أجراها (المركز الوطني في الأردن، 1998) حول انتشار العنف في المدارس الأردنية, الى عدداً مرتفعاً من ممارسات العنف بلغ (42981) حالة عنف, واتضح من الدراسة أن التعصب وعدم الشعور بالأمن من أهم الخصائص النفسية للطلبة الذين يمارسون العنف (وزارة التربية والتعليم، 2007).

أما في المملكة العربية السعودية، فقد خلصت دراسة (آل رشود، 2000) حول اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف، إلى تأكيد أفراد عينة الدراسة على خطورة مشكلة العنف وانتشارها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وفي إحصائية رسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية كشفت عن العديد من حوادث العنف المدرسي خلال العام الدراسي (2005, 2006)، حيث أشارت إلى وقوع(2171) حادثة عنف، تراوحت ما بين تهجم وشتم على الطلبة والمعلمين. وإثارة الشغب والفوضى داخل المدرسة، واعتداء على ممتلكات والإخلال بالأنظمة والتعليمات المدرسية (الشهري، 2009).

ولا زالت ظاهرة العنف بأشكالها المتعددة تجد لها مكاناً في المدرسة وفي المؤسسات التربوية، نتيجة لتوفر المناخ الملائم لتفريغ هذا العنف، حيث أن هذه الظاهرة تسللت إلى هذه المؤسسات نتيجة لموروث ثقافي أوجدتها الظروف الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها، حيث يلاحظ في بعض الثقافات أنها تمجد أعمال العنف والعدوان، وتعتبرها من صفات الرجولة، وتشجع الفرد على أن يرد على ما يتعرض له من بعض التصرفات العدوانية وغير العدوانية، وهذه الثقافات لا تغلب العقلانية والحكمة في التعامل مع المشكلات (الخولي، 2008).

فظاهرة العنف المدرسي ظاهرة عامة في كل المجتمعات الإنسانية، لا تقتصر على مجتمع بعينه، أو فئة معينة، حيث يقف وراء هذه الظاهرة العديد من الأسباب والعوامل والدوافع، فهو كغيرها من الظواهر الاجتماعية لا تستند إلى عامل واحد فقط، بل إلى مزيج من العوامل النفسية والاجتماعية والاقتصادية بدءاً من الفرد نفسه، والأسرة والمجتمع، ثم المدرسة لتشكل هذه المقومات أسباباً وعوامل لنشوء مثل هذه المشكلة. حيث يمكن تفسيرها من عدة جوانب (الشهري، 2004؛ جادو، 2005) ومنها:

1. **التفسير النفسي:** يركز هذا الاتجاه على شخصية الطالب ودور الاضطرابات الانفعالية والعقد النفسية وعدم الشعور بالأمن وعدم وضوح الهوية النفسية لدى الطالب ودروها في حدوث العنف, حيث يعتبر السلوك العنيف مرتبط بوجود شخصية غير سوية مسؤولة عن السلوكات العنيفة ويرتبط هذا بعدم قدرة الطالب على السيطرة على الغرائز العدوانية والدوافع الموجه ضد المجتمع والنابعة من الاضطرابات العاطفية والنفسية أو المميزات الشخصية

للفرد، ولهذا فإن الطالب المضطرب عاطفياً ونفسياً يرى المعلم والطالب ساحة لظهور هذه الاضطرابات.

2. **التفسير الاجتماعي**: يركز هذا الاتجاه على القيم الاجتماعية لدى الطالب، وتفترض أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة، فبعض الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبونهم بألا يكونوا ضحايا العنف, ومن هنا نستطيع القول أن التفسير الاجتماعي للظاهرة يختلف عن التفسير النفسي بأنه لا يرى في العنف ظاهرة فردية وإنما ظاهرة لها جذورها الاجتماعية، والعرقية والطبقية.

3. **التفسير الموقفي للعنف:** يركز هذا الاتجاه على طبيعة التفاعل والعلاقات القائمة داخل المدرسة، حيث يركز هذا التفسير على العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم حيث يفترض أن ما يحدث من عنف قد يكون عرضيا ناجما عن الموقف نفسه.

4. **التفسير التفاعلي:** ويركز هذا الاتجاه على مجموعة من العوامل والعمليات التي تتفاعل مع بعضها البعض، في صورة تفاعل متبادل بين الطالب والمدرسة والمتغيرات الاجتماعية ودورها في ظهور السلوك العنيف لدى الطلاب في المدرسة, أصحاب هذا الاتجاه يعزون أسباب العنف المدرسي إلى مجموعة من العوامل المتعددة والمتفاعلة، فلا يعتمدون في تفسيرهم للعنف المدرسي على عامل واحد مهما كانت درجة قوته, فالعنف المدرسي من منطلق هذا البعد ممكن أن يحدث نتيجة ضغوط أسرية واجتماعية ونتيجة إصابة الطالب العنيف باضطراب نفسياً أو أن لديه خصائص شخصية معينة, ولا يحدث العنف بسبب عامل واحد فقط كالعامل الاجتماعي أو الاقتصادي أو المرضي، ولكنه يحدث بسبب تداخل وتفاعل تلك العوامل مجتمعة وبشكل تبادلي، وذلك في موقف واحد من مواقف التفاعل الذي ينشأ بين الطالب والمجتمع المدرسي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

وربما يكون التفسير النفسي من أكثر التفسيرات إقناعاً لحدوث العنف لدى بعض الطلبة, وهذا التفسير يتضمن عوامل نفسية متعددة قد تتفاعل مع بعضها البعض أو تعمل بشكل منفرد لتولد الاستعداد للعنف لدى الطلبة (الشهري، 2004). ومن هذه العوامل النفسية ربما يكون عدم الشعور بالأمن النفسي, وعدم وضوح الهوية النفسية لدى الطلبة. فالشعور بالأمن النفسي من الحاجات المهمة التي يسعى كل إنسان للوصول إليها وتحقيقها, وعدم تحقيقها يؤدي إلى حالة من الارتباك والتشويش وبالتالي إلى عدم الاستقرار عند التعامل مع المشكلات (الشرعة, 1998؛ البشري, 2004).

كذلك قد يرتبط العنف بعدم وضوح الهوية أو عدم سلامة تكوينها, فالهوية النفسية تعرف على أنها مجموعة من الصفات والاتجاهات والمعايير, والقوانين الشخصية التي يكونها الفرد حول نفسه خلال تفاعله مع الآخرين، فهي تعكس طريقة تعامله مع ما يواجه من مشاكل, وربما عدم وضوح الهوية النفسية لدى الطلبة يؤدي إلى الشعور بالنقص والعجز, مما يدفعه إلى ممارسة العنف داخل المدرسة (Hanoch, 1994).

2.1 مشكلة الدراسة:

تشير المؤشرات والإحصائيات العامة أن مشكلة العنف في مدارس المرحلة الثانوية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية أخذت بالانتشار، وقد أكدت الدراسات التي تناولت مشكلة العنف في المدارس أن هذه المشكلة في تزايد مستمر، حيث أشارت مركز أبحاث مكافحة الجريمة في السعودية إلى أن جرائم العنف المدرسي تحتل المرتبة الثالثة في قائمة الجرائم في السعودية وبنسبة 15% (الملك، 1990). وتؤكد دراسة (الطيار، 2005) أن مشكلة العنف احتلت المرتبة الثامنة من (2041) مشكلة تم تحديدها في مدارس وزارة التربية والتعليم في السعودية.

وقد لاحظ الباحث هذه المشكلة من خلال عمله في المدارس، فلا يخلوا يوماً من أيام الدوام المدرسي من حدوث سلوكات عنيفة من الطلبة سواء موجهة لبعضهم البعض، أو إلى العاملين في المدرسة، أو حتى نحو الممتلكات العامة, كما لاحظ

الباحث أن أساليب وقاية الطلاب من السلوكات العنيفة المتبعة في المـدارس غيـر كافية، بل وغير متنامية، مما يتطلب الحاجة إلى فهم العوامل المرتبطة بهذه المشكلة من أجل التعامل معها بصورة علمية سليمة، ومن هنا فقد جاءت الدراسـة الحاليـة للتعرف على الشعور بالأمن النفسي ووضوح الهوية النفسية لدى الطلبـة العنيفـين وغير العنيفين في مدارس المملكة العربية السعودية باعتبـار أن هـذين العـاملين النفسيين ربما يقفان وراء السلوك العنيف مع عوامل أخرى.

إن الدراسات والمعطيات السابقة، تشير إلى انتشار مشكلة العنف في المـدارس بصورة تحتاج إلى أن يتعاون الجميع في التصدي لها، حيث أن ظهـور الـسلوكات العنيفة عند بعض الطلاب داخل المدرسة يؤثر سلباً على علاقة المجتمع المدرسـي المبني على التفاعل والتعاون، ويؤثر سلباً على مستوى الأداء المدرسي عند الطلبـة الذين يتصرفون بشكل عنيف وعدواني مع زملائهم في المدرسة، كما يسبب سـمعة سيئة للمدارس التي تسود فيها مثل تلك السلوكات، وبصورة عامة فإنها تسيء أيضاً إلى سمعة التعليم في المملكة العربية السعودية, ولهذا نشطت الأبحاث والدراسـات التي تناولت مشكلة العنف في المدارس في الآونة الأخيرة, ولكن لم يتم التركيز على دراسة العوامل والأبعاد النفسية للطلبة العنيفين والتي تميزهم عن غير العنيفين ممـا يسهل علينا فهم هذه المشكلة.

3.1 أهمية الدراسة:

حتى تقوم المدرسة بأدوارها التربوية والنمائية بالنسبة لطلبة، يجب أن تكـون بيئة أمنة تربوياً خالية من التهديد والعنف المدرسي الذي له آثار سلبية على الطالب داخل المدرسة وخارجها، لذلك تنبع أهمية الدراسة من أهمية وحساسية المشكلة التي تتناولها وبخاصة في معرفة وفهم العوامل المؤدية للعنف لـدى طـلاب المرحلـة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية في منطقة القريات، لذلك جاءت هـذه الدراسة من أجل التعرف على الأمن النفسي ووضوح الهوية النفسية لـدى الطلبـة العنيفين ومقارنتهم بالطلبة غير العنيفين.

وتكمن أهمية الدراسة بما تقدمه من حصيلة معرفية تفيد المتخصصين والمرشدين التربويين، في التعرف على بعض الأسباب الكامنة وراء السلوكات العنيفة لدى الطلبة, وكذلك تساعدهم على رسم الخطط والبرامج الوقائية والعلاجية لهذه المشكلة، وأيضاً يفيد المعلمين لمعرفة أسباب ظهور العنف في المدارس، ويفيد من جهة ثالثة الطلاب والذين في الغالب لا يعون نتائج ما يقومون به من أعمال تكون دافعة لأعمال العنف وما تلحقه من أضرار جسمية ومادية ونفسية.

وتبرز أهمية الدراسة بأنها تعد من أولى الدراسات العلمية المتخصصة في المملكة العربية السعودية, وربما في الوطن العربي لدراسة الأمن النفسي ووضوح الهوية النفسية لدى الطلبة العنيفين وغير العنيفين على حد علم الباحث، حيث تأتي هذه الدراسة لتنسجم مع الاهتمام المتزايد بموضوع العنف المدرسي.

4.1 أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأمن النفسي ووضوح الهوية النفسية لدى الطلبة العنيفين وغير العنيفين في المملكة العربية السعودية، في منطقة القريات، وبالتحديد فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الطلاب العنيفين وغير العنيفين في الشعور بالأمن النفسي؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الطلاب العنيفين وغير العنيفين في الهوية النفسية؟

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الأمن النفسي: شعور الفرد بقيمته الشخصية، والاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على إدراك قدراته, وجعله أكثر تكيفاً مع الذات, وبالتالي مع المجتمع (Maslow, 1970). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الشخص على فقرات مقياس ماسلو للشعور بالأمن النفسي.

الهوية النفسية: مجموعة من الخصائص والاتجاهات والمعايير والقوانين الشخصية التي يكونها الفرد من خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعيـة، ويـصبح مـدركاً لهـا، ويستخدمها في تحديد أسلوبه في التعامل مع ما يواجهه من مشكلات، والالتزام بذلك الأسلوب الذي يعبر فيه عن هويته الخاصة (الربابعة، 1994)، ويعـرف إجرائيـاً بالدرجة التي يحصل عليها الشخص على مقياس أدامز وبنيـون وهـه (Adams, Bennin and Huh, 1989). ويتضمن أربعة مقاييس فرعيـة لحـالات الهويـة النفسية كما يلي:

أ. تحقيق الهوية:

تشير إلى الشخص الذي مر بأزمة الهوية وتمكن من تطوير مفاهيم وصور مهنية وسياسية وأيديولوجية ودينية واجتماعية يلتزم بها وتقاس بالدرجـة التـي يسجلها الشخص على الفقرات الخاصة بهذا البعد.

ب. تعليق الهوية:

تعنى أن الشخص يمر حالياً بفترة أزمة الهوية ولكنه في حالة بحـث نـشط عن البدائل لتحقيق الهوية، لكنه لم يصل إلى قرار إلى الآن. وتقـاس بالدرجـة التي يسجلها الشخص على الفقرات الخاصة بهذا البعد.

ج. انغلاق الهوية:

تعني أن الشخص لم يمر بأزمة، ومع ذلك فإن لديه مفاهيم وصور لكنهـا لا تعكس رغباته أو قناعاته، بل تعكس رغبات وقناعـات الوالـدين أو أي رمـز سلطوي آخر، وتقاس بالدرجة التي يسجلها الشخص على الفقرات الخاصة بهذا البعد.

د. اضطراب الهوية:

وتشير إلى افتقار الشخص إلى مفاهيم وصور واضحة وثابتة حول ما يحيط به، وليس لديه أيضاً القدرة على اتخاذ القرار، وتقاس بالدرجة التي يـسجلها الشخص على الفقرات الخاصة بهذا البعد.

العنف:

كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، فقد يكون العنف جسدياً ونفسياً، كالسخرية والاستهزاء من الفرد، وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة (Marie, 2003؛ البداينة، 2003).

الطلاب العنيفين:

هو كل طالب اظهر شكلاً من أشكال السلوك العنيف(الجسدي، أو اللفظي، أو التخريبي) داخل المدرسة ضد الآخرين أو ممتلكاتهم شريطة تكرار السلوك مرتين على الأقل في الأسبوع، وذلك حسب ما يظهر في السجلات المدرسية أو سجلات المرشد التربوي.

6.1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بمنطقة القريات للعام الدراسي (2010/2009م).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 العنف

وجد العنف مع الإنسان منذ زمن قديم؛ لأنه ليس من الأنماط السلوكية التي تعلمها الإنسان في فترة زمنية معينة, فهو مشكله اجتماعية مركبة لا تعتمد على عامل واحد بل هي وليده مجموعة من العوامل والأسباب وهي مشكله فردية واجتماعية, ويعبر العنف عن طبيعة الضعف والخلل والتناقض في سياق الشخصية الإنسانية التي تصطنع هذا السلوك متوهمة أنه سيوفر لها كل المتطلبات والحاجات أو يحقق لها الأهداف, مع أن الحقيقة عكس ذلك فعندما يستخدم العنف وأساليبه في العلاقات الاجتماعية فإن ذلك يعد خروج عن المألوف وانتهاكاً للمعايير الاجتماعية (التير،1997 ؛ Hoffman, 1996).

وهناك الكثير من التعاريف لمفهوم العنف والتي في أغلبها تتضمن أن العنف بصفة عامة هو سلوك إنساني أو نمط من أنماط السلوك وهو سلوك شاذ ومنحرف.

فقد عرف (عبدالجواد والطراونة، 2004) العنف بأنه أي سلوك يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين, وعلى هذا فالعنف سواء أكان سلوكاً أو فعلاً يعد عملاً عدائياً متعمداً يقصد به إلحاق الأذى والضرر الجسدي والنفسي.

ويرى بيري (Berry, 1995) بان العنف سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة, أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين, ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات, وإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بالفرد أو أفراد أو جماعات.

ويعرف كل من أندرسون وكهوفمان (Andersonand & Kohfman, 2001) العنف بأنه كل تصرف وسلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسدياً أو نفسياً، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة والضرب جميعها أشكال مختلفة لنفس المشكلة.

أما جالاند وليكـوك وفولبـوت (Galand , lecocq and Philipot, 2007) فيعرفون العنف بأنه نشاط هدم أو تخريب من أي نوع يقوم به الفرد لإلحـاق الأذى بالآخر إما عن طريق الإصابة الجسمية الحقيقية أو عن طريق سـلوك الاسـتهزاء والسخرية والضحك.

ويعد العنف المدرسي أحد أشكال العنف التي أصبحت تـسود فـي مجتمعاتنـا العربية، ويأخذ مظاهر متعددة، ويعرفه العريني الوارد في (الزبيدي، 2007) بأنـه كل ما يصدر من الطلبة من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخـرين، ويتمثـل فـي الاعتداء بالضرب والشتم والسخرية وإتلاف ممتلكات عامة أو خاصة، وهذا غالباً ما يكون مصحوباً بانفعالات الانفجار والتوتر، وكأي فعل لا بد وأن يكون لـه هـدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية.

فالسلوك العنيف يكثر انتشاره بين طلاب المدارس، وخاصة بـين المـراهقين، ويتمثل هذا السلوك في مظاهر كثيرة، منها التهريج في الفصل, والاحتكاك بالآخرين وعدم احترامهم، والعناد والتخريب, والتحدي وعدم الانضباط في المدرسة, وإلحـاق الأذى بالآخرين والممتلكات.

أسباب العنف المدرسي:

يعد العنف من المشاكل الاجتماعية المركبة التي لا تعتمد على عامل واحد بـل هي وليدة مجموعة من العوامل والأسباب لأنها ظاهرة فرديـة واجتماعيـة؛ ولأن العنف يعبر عن طبيعة الضعف والخلل والتناسق في الشخصية الإنسانية التي تقـوم بهذا السلوك متوهمة انه سيوفر لها كل المتطلبات والحاجات أو يحقق لها الأهداف، لكن الحقيقة عكس ذلك، فاستخدام العنف في العلاقات الاجتماعية تحت أي مبرر فإن ذلك يعد خروجاً عن المألوف وانتهاكاً للمعايير الاجتماعية, فالفرد الـذي يمـارس العنف شعور بالنقص, وهذا الشعور بالنقص والعجز يقاومه بطرق مختلفـة ومنهـا ممارسة العنف موجهاً إياه نحو الآخرين أو إلى ذاته (الشهري, 2004).

ويرتبط العنف بعوامل متعددة كالتنشئة الأسرية مثل: النبذ والقسوة والمبالغة في الحماية, حيث أظهرت العديد من الدراسات أن التسامح الزائد من قبل الآباء يزيد من عنف وعدوانية الأبناء, فالعقاب مثلاً يمثل سلاحاً ذو حدين, فقد يجعل الطفل يكـف

عن العدوان, ومن جهة أخرى قد يعتقد الطفل أنه أسلوب طبيعي للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة, وقد أوضحت ستوب (Staub, 1999) أن هناك عدة طرق قد تؤدي إلى العنف وخاصة لدى الأطفال, فمن الممكن أن يكونوا عنيفين وعـدوانيين بـسب سماح الوالدين باتخاذ السلوك العدواني وتشجيعهم عليها والسماح لهم بـان يكونـوا عنيفين وعدوانيين.

تجمع أغلب الدراسات النفسية والاجتماعية على أن سلوك العنف على المستوى الفردي أو الجماعي هو عادة مكتسبة متعلمة تتكون لدى الفرد منذ وقت مبكر فـي حياته، من خلال العلاقات الشخصية والاجتماعية المتبادلة ومن خلال أساليب التنشئة الاجتماعية. قد تكون هناك أسباب وعوامل ومتشابكة تؤدي إلى حدوث العنف لـدى طلبة المدارس ويمكن إجمال أهم الأسباب المؤدية لتأسيس سلوك العنف لدى الطلاب في العوامل الآتية(Benbenishty and Astor, 2005 ودريدي,2007؛ Delbert, Beatrix and Kirk, 1998؛ الشهري, 2009؛ البشري, 2004):

أولاً: العوامل الأسرية:

تعتبر الأسرة مصدراً من مصادر العنف المدرسي، فالسنوات الأولى من حيـاة الطفل هي التي تحدد الإطار العام للشخصية الإنسانية، فأساليب التنشئة الخاطئة مثل (القسوة - الإهمال - والرفض العاطفي - والتفرقة في المعاملة - وتمجيد سـلوك العنف من خلال استحسانه، والقمع الفكري للأطفال من خلال التربية القائمة علـى العيب, والحلال, والحرام دون تقديم تفسير لذلك والتمييز في المعاملة بين الأبنـاء). كذلك الشعور بعدم الاستقرار الأسري نتيجة لكثرة المشاجرات الأسرية وعدم إشباع الأسرة لحاجات أبنائها المادية نتيجة لتدني المستوى الاقتصادي وكثرة عـدد أفـراد الأسرة.

ثانياً: أسباب مجتمعية:

1. ثقافة المجتمع: ويقصد بالثقافة هنا جميع المثل والقيم وأساليب الحيـاة وطـرق التفكير في المجتمع، فإذا كانت الثقافة السائدة ثقافة تكثر فيها الظواهر الـسلبية والمخاصمات, وتمجد العنف فإن الفرد سوف يلجأ إلى العنـف كوسـيلة لحـل مشاكله.

2. يعتبر المجتمع بمثابة نظام متكامل يؤثر ويتأثر بأنساقه المختلفة, فنسق الأسـرة يؤثر في نسق التعليم, ونسق الإعلام يؤثر في الأسرة, وهكذا، فإذا ساد العنـف في الأسرة فسوف ينعكس علي المدرسة وهكذا.

3. الفقر: يعتبر الفقر من الأسباب المهمة في انتشار سلوك العنف نتيجة لإحـساس الطبقة الفقيرة بالظلم الواقع عليها, خصوصاً في غياب فلسفة التكافل الاجتماعي وفي ظل عدم المقدرة علي إشباع الحاجات الأساسـية للإفـراد والإحباطـات المستمرة لأفراد هذه الطبقة.

4. مناخ مجتمعي يغلب علية عدم الاطمئنان وعدم توافر العدالـة والمـساواة فـي تحقيق الأهداف وشعور الفرد بكونه ضحية للإكراه والقمع.

ثالثا: أسباب نفسية:

تتعدد وتتنوع الأسباب النفسية المؤدية للعنف، ويمكن تلخيصها علـى النحـو التالي:

1 الإحباط، فعادة ما يوجه العنف نحو مصدر الإحباط الذي يحـول دون تحقيـق أهداف الفرد سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو سياسية.

2 الحرمان ويكون بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع المادية والمعنوية للأفراد.

3 الصدمات النفسية والكوارث والأزمات خصوصاً إذا لـم يـتم الـدعم النفـسي الاجتماعي للتخفيف من الآثار المترتبة على ما بعد الأزمة أو الصدمة.

4 النمذجة، فالصغار يتعلمون من الكبار خصوصاً إذا كان النموذج صاحب تـأثير في حياة الطفل مثل الأب أو المعلم.

5 تعرض الشخص للعنف، فالعنف يولد العنف بطريقة مباشـرة علـى مـصدر العدوان أو يقوم الشخص المعنف بعملية إزاحة أو نقل على مـصدر أخـر لـه علاقة بمصدر التعنيف.

6 تأكيد الذات بأسلوب خاطئ (تعزيز خاطئ) من قبل الذات أومن قبل الآخرين.

7 حماية الذات عندما يتعرض الشخص للتهديد المادي أو المعنوي.

8 حب الظهور في مرحلة المراهقة خصوصاً إذا كانت البيئة الاجتماعية تقدر السلوك العنيف وتعتبره معياراً للرجولة والهيمنة, ورغبة من الطالب في لفت الأنظار إليه.

9 وقت الفراغ وعدم وجود الأنشطة والبدائل التي يمكن عن طريقها تصريف الطاقة الزائدة.

10 غالباً ما يصدر العنف عن الأفراد الذين يتسمون بضعف في السيطرة على دوافعهم عند تعرضهم للمواقف الصعبة مما يؤدي لسلوك العنف.

رابعاً: عوامل مدرسية:

تلعب البيئة المدرسية دوراً في تكوين العنف، ويمكن تلخيص ذلك على النحو التالي:

1. قسوة المعلمين واستخدامهم للعقاب، وممارسات الإدارة المدرسية التسلطية وممارسة العنف من قبل المعلمين أمام الطلبة سواء تجاه بعضهم البعض أو تجاه الطلبة.
2. ضيق المكان حيث أن المساحة المحدودة, تولد التوتر النفسي والاحتكاك البدني.
3. إهمال الوقت المخصص لحصص الأنشطة البدنية, وعدم توافر الأنشطة المتعددة والتي تشبع مختلف الهوايات والميول للطلبة .
4. استخدام العقاب كوسيلة تربوية وغيرها من الأساليب التقليدية.
5. الروتين والمناخ المدرسي المغلق هذا يساعد في عدم الرضا والكبت والقهر والإحباط، مما يولد تصرفات عنيفة عند الطلاب .
6. عدم وضوح القواعد والضوابط التي تحدد قواعد السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب بشكل واضح.
7. تعزيز سلوك العنف من قبل الطلبة، فالطفل الذي يمارس العنف ويشجعه الطلبة قد يميل إلي تبني هذا السلوك خصوصاً في ظل عدم المحاسبة أو تعديل السلوك .

خامساً: وسائل الإعلام:

تلعب وسائل الإعلام دوراً كبيراً في تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال من خلال ما تعرضه من برامج ومسلسلات, وما تحتويه من عناصر العنف والسرعة والحركة والجاذبية، وبالتالي يقوم الطفل بتمثلها وحفظها في مخزونه الفكري والسيكولوجي، كما أن مسلسلات الأطفال بما تحتويه من ألفاظ وعبارات, لا تتناسب في كثير من الأحيان مع واقع مجتمعنا، كما تساهم أن الألفاظ والمشاهد تكرس في مفاهيم القتل والعدوان والسيطرة والقوة.

2.1.2 الاتجاهات النظرية المفسرة للسلوك العنيف:

وجدت اتجاهات ونظريات عدة حاولت تفسير السلوك العنيف ومنها:

1. الاتجاه التحليلي:

يرى هذا الاتجاه بزعامة (فرويد) أن العنف غريزة مولودة مع الإنسان، فهي غريزة فطرية, وأن غريزة العدوان هي قوة داخل الفرد تعمل بصورة دائمة على محاولة تدمير الفرد لنفسه، وأن قوة غرائز الحياة قد تعيق هذه الرغبة، فعندئذٍ يتجه الفرد نحو تحقيق رغباته بطرق بدائية لإشباع غريزة العنف، كأن يقوم الفرد بالاعتداء على الآخرين وتدمير الأشياء (الخولي، 2008). وكان فرويد من الأوائل الذين اعتبروا العدوان سمة من سمات الشخصية حيث اعتقد أن السلوك البشري عدواني بالفطرة, والعنف ينتج جراء دوافع بيولوجية هدفها ضمان استمرارية الحياة وبقاء الجنس من ناحية, والتهديد والموت من ناحية أخرى، لذلك جعل غريزة العدوان متصلة بغريزة الموت, واستناداً إلى هذا الافتراض فكل إنسان يولد ولديه نزعة التخريب والعدوان نتيجة للاحباطات التي تواجهه، ويجب التعبير عنها بشكل أو بآخر، فإن لم تجد هذه الطاقة منفذاً لها إلى الخارج (البيئة) فقد توجه نحو الشخص نفسه (حسين, 2004).

ومن منطلق التركيز على مرحلة الطفولة، يرى "فرويد" أن الإحباط قد يحدث للطفل نتيجة التأخر أو التحكم في إشباع حاجاته، وهنا يبدأ في تفاعله العدواني، ويحطم ما يراه أمامه، وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه وتفاعله على

الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته، وعلى درجة التحكم والضبط التي اكتسبتها من البيئة المحيطة به (فايد، 2001).

ويرجع فرويد العنف إما لعجز (الأنا) عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقيا وروحيا ودينيا واجتماعيا، كما قد تكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية إلى حيث تتلمس الإشباع عـن طريـق سـلوك العنف, باعتبار الهو النظام الأساسي للطاقة النفسية ومستودع للغرائز الأولية، حيث يولد الإنسان وهو مزود بالهو ويرتبط بالغرائز الأساسية أهمها العـدوان والجـنس, ويسير الهو حسب مبدأ اللذة, كما أنه يتصف بأنه غير منطقي وغير أخلاقي وغيـر عقلاني يحركه اعتبار واحد هو إشباع الحاجات الغريزية بما يتماشى مع مبدأ اللذة. في حين ترى الفرويدية الحديثة أن العنف يرجع إلي الصراعات الداخلية والمـشاكل الانفعالية والمشاعر غير الشعورية بالخوف وعدم الأمان وعدم المواءمة والـشعور بالنقص (فرويد, 2000؛ الزيود, 1998).

2. نظرية الإحباط (المدرسة السلوكية):

يرى السلوكيون أن العنف والعدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراسـتهم للعنف والعدوان على حقيقة أن السلوك برمته متعلم في البيئة ومن ثم فإن الخبـرات المختلفة (المثيرات) التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني والاستجابة العنيفة قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العنيفة كلما تعرض لموقـف محبط (إيمان، 2008).

ويتبلور الفرض الرئيسي لهذه النظرية في أن كل شكل من أشكال العنف تسبقه حالة ميل عدواني، وكل شكل من أشكال العدوان يكون مسبوقاً بحالة إحباط، لهـذا ربطت النظرية بين الإحباط والعقاب باعتبار أن الأخيرة هي السبب في الإحباط، أي أنها تحول دون تحقيق هدف الاستجابة، وهو إشباع الدوافع (العيسوي، 2004).

وقد أكدت النظرية أن الإحباط ينتج دافعاً عدوانياً يستثير سلوك بهـدف إيـذاء الآخرين، وأن هذا الواقع ينخفض تدريجياً بعد أن يقوم الإنسان بإلحاق الأذى بغيره، وهذه العملية تسمى التنفيس أو التفريغ، فهي ترى أن الإنسان ليس عدوانياً بطبعـه، وإنما يحدث ذلك بسبب الإحباطات المتكررة التي تواجهه، وعليه فإن كـل عنـف يسبقه موقف إحباطي؛ لأن السلوك العنيف يحدث بعد إحساس الفرد بعدم قدرته من أن ينال ما يريده أو يحقق أهدافه، وعندما يتم تأخير إشباع تلك الرغبات، فإن ذلـك يؤدي إلى الإحباط الذي يقود إلى العنف كطريقة سلوكية مناسبة لتفريغ هذا الإحباط, ويؤخذ على هذه النظرية أن تركيزها على عامل واحد في تفسير السلوك العنفي، مع أن هذا السلوك تكمن خلفه مجموعة من العوامـل المتعـددة والمتـشابكة(الطيـار، 2005).

ترى نظريات الاتجاه السلوكي العنف والعدوان بأنه سلوك متعلم, فالممارسـات العنيفة تم اكتسابها وتعلمها نتيجة استجابات متكررة تم تعزيزها وتدعيمها لتـصبح عادة سلوكية, حيث أنه إذا تم تعزيز استجابة عدوانية صدرت من طفـل، فـسيزداد احتمال صدورها مستقبلاً, والتعزيز يمكن أن يكون بالحصول على إثابـة أو حتـى مجرد التخلص من موقف مؤلم، ووفقاً لمفاهيم الاتجاه السلوكي ومبادئ عملية التعلم فان الممارسات العنيفة كسلوك غير سوي متعلم يمكن التعامل معها إرشـاديا فـي ضوء عملية التعلم ومحور التعلم وإعادة التعلم (الشهري, 2004).

3. نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية أن السلوك العدواني متعلم مـن خـلال تقليـد النمـاذج العدوانية، وما تناله هذه النماذج من تعزيز، فالفرد يكتسب العنف بالتعليم والتقليد من البيئة المحيطة، سواء من المدرسة أو من الأسرة أو وسائل الإعلام، وهو في تعلمه للسلوكات العنيفة عن طريق تقليد الآخرين, يرى ما يمكن أن يترتب على سـلوكات الآخرين العنيفة من مكافأة أو عقاب (القرينـي، 2004). وتـرى نظريـة الـتعلم الاجتماعي أن العدوان سلوك اجتماعي متعلم كغيره من أنواع الـسلوك الأخـرى. وبالتحديد فإن السلوك العنيف يظهر لعدة أسباب:

أ- أن الشخص العنيف اكتسب العنف خلال خبراته السابقة.

ب- انه استقبل أو توقع أشكالاً عديدة من الإثابة للقيام بهذا السلوك.

ج- أن سلوك العنف لدى الشخص جاء منسجما مع العديد من الأسباب الاجتماعية (Bandura, 1989).

4. النظرية العامة للجريمة:

تعتمد هذه النظرية على فرضية مفادها بأن الطالب يلجأ إلى السلوك العنيف إذا أتيحت له الفرصة لذلك، نتيجة للضبط الذاتي المنخفض، حيث التباين والاختلاف بين الطلاب في درجة ارتكاب سلوك العنف يكون نتيجة لانخفاض الضبط الذاتي، ويتحدد الضبط الذاتي من خلال عمليات التطبيع أثناء التنشئة الاجتماعية للطالب، والذي يؤدي إلى ارتكاب السلوك العنيف إذا توافرت العوامل التالية (الفرصة والمنفعة والخطورة) (البداينة، 2003).

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك العدواني هو سلوك مركب لا يمكن إخضاعه للتجزئة أو إرجاعه لعامل دون آخر، بل إن مزيج من عدة عوامل هو الذي يؤدي إلى ارتكاب الجريمة، فالنظرية التكاملية للجريمة تحاول أن تربط العوامل في صورة من التفاعل الدينامكي, أي تآلف العوامل المسببة للجريمة و الانحراف في ضوء التطور الفعلي للشخصية, كما تبدو متفاعلة مع الوضع الاجتماعي الذي توجد فيه, فهي ترجع السلوك الإجرامي إلى الضعف أو فشل الاحتواء الداخلي الذي يعبر على قدرة الفرد على الإمساك عن رغباته بطرق منافية للمعايير الاجتماعية والاحتواء الخارجي, وهو قدرة الجماعة أو النظم الاجتماعية على أن تجعل لمعاييرها الاجتماعية أثراً فعالاً على الأفراد و تظهر قوة الاحتواء الخارجي في درجة مقاومته للضغوط الاجتماعية (Michael & Hirschi, 1996).

5. النظرية الوجودية

إن الطابع المميز للوجود الإنساني أنه وجودي تجريبي, أي أن يكون واعياً ومدركاً لوجوده, ويستطيع أن يتخذ موقفاً لهذه الحقيقة, بحيث يتجلى ذلك في قدرة الإنسان على وعي نفسه وكينونته, ويكون واعياً للتأثيرات التي أثرت عليه في الماضي والحاضر, وتؤثر عليه في المستقبل, وان شعور الشخص بالعدم هو القلق الطبيعي كما انه مصدر للعدوان والعنف, لان التهديد بالعدم موجود عند كل فرد,

فاحترام الفرد لذاته يستند على شعوره بكينونته, وهذا لا يعتمد أبداً على ردود فعل الناس الآخرين تجاه الفرد ولا يتضمن العلاقات الاجتماعية, فكل فرد وحدة فردية مستقلة ومميزة (الزيود، 1998).

حاول علماء نفس الوجودية إثبات أن الإفراد لا بد أن يسلموا بفكرة أنهم ميتون وأن تسليمهم بهذه الفكرة, سيجعلهم يتقبلون فكرة أنهم أحرار, ومن ثم، سيملكون إرادة حرة, وحرية الدفاع عن آمالهم ومعتقداتهم بالحياة, ليشكل بها كل فرد شخصيته وطريقه الهادف في الحياة, لذلك تركز أنه من أهم عناصر عملية إيجاد معنى للحياة، هو البحث عن النماذج الأسطورية أو المثالية التي يمكن للمرء الاقتداء بها، وقد تكون هذه النماذج التي يجد من خلالها الفرد معنى لحياته ويقلدها نماذج عنيفة أو تتسم بالعنف، وبالتالي يضع أهدافاً لحياته قد تقوده إلى العنف، خاصةً إذا كان الفرد يشعر بالحرية دون تحمل المسؤولية، ومن هنا تكون الحرية غير مؤطرة بإطار المسؤولية الذي يحدد معالمها وحدودها والتي تتخذ العنف سلوكاً لها (Bering, 2002).

3.1.2 أنواع العنف:

لقد تم تصنيف العنف بعدة أشكال يمكن إجمالها بما يلي:

أ. العنف الجسدي:

ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات, أو الآخرين, أو يهدف إلى الإيذاء, أو إلى خلق الشعور بالخوف، ويتم باستخدام الأيدي, أو الأرجل, أو أية أداة تترك آثاراً واضحة على جسد المعتدى عليه، وهو سلوك أو عمل يؤذي الجسم ويلحق بالفرد ضرر (العواودة، 2002).

ب. العنف اللفظي:

وهو تهديد الآخرين وإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ، والنبذ, والتحقير, والاستهزاء, والتهكم, والسخرية، فهو تهديد باستخدام العنف الجسدي أو غيرها من أنواع العنف، ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف عن قدرات وإمكانيات الآخرين قبل الإقدام على توجيه العنف البدني (الشهري، 2004).

ج. العنف التسلطي: (الدلالي أو الرمزي)

ويقصد به التمتع باستخدام العنف واستخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية, لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، وهو يشمل التعبير عنه بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين, بلغة الجسد أو توجيه الإهانة لهم, من خلال طرف ثالث (الزبيدي، 2007).

العنف الجنسي:

وهو تعرض الطفل لأي تنبيه جنسي غير مألوف لثقافة مجتمع الطفل ومجتمعه، والذي ساعد على انتشار هذا النوع من العنف هو ممارسته في سرية وكتمان، وهي سلوكات جنسية ترتكب مع الطفل, مثل: تعريضه لمشاهدة الأعضاء التناسلية للبالغين، الاتصال الجنسي, واللواط, ولمس الأعضاء, وغيرها من المواقف (ياسين، والموسوي والزمل، 2000).

آثار العنف المدرسي

هناك أثار قد يتركها العنف على الشخص العنيف والضحية، و لو تتبعنا الآثار والنتائج الخطيرة التي تنتج لدى التلميذ أو الطالب الضحية لتصورنا بشكل جلي فداحة المشكلة التي تتمثل في الأمور التالية (البشري, 2004؛ العنزي، فريج 2004؛ Carroll, 2006):

1. الخجل والخوف، والشعور بالكآبة, والميل إلى الانطواء, والانعزال عن أقرانه وعدم مشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، والرحلات المدرسية وبهذا يصبح تلميذاً فاشلاً سلبياً ومصيره الرسوب.
2. انخفاض المستوى الدراسي, وقلة الحماس والنشاط تجاه الدروس, والمدرسة بشكل عام.
3. الهروب الجزئي من المدرسة, والعزوف عن الدوام، ثم التسرب وترك المدرسة نهائياً بدون علم الأهل.
4. اتجاه بعض الضحايا للانتقام من المعتدي المتنمّر بمواجهته بسلوك عدواني حاد ومدمر, واللجوء إلى حمل الأسلحة الجارحة، واستعمالها بشراسة وغدر، كردة فعل قوية لعدم القدرة على تحمل الاضطهاد، والنوع الثاني من الضحايا

ممن لا يقوى على المواجهة، فيسلك نوعاً آخر للانتقام يتمثل في سرقة مقتنيات المتنمر الشخصية أو تدميرها وإتلافها بشكل سري دون ترك شاهد يدل عليه.

كذلك فإن للعنف آثار متعددة على الشخص أو الطالب العنيف، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
1- عدم المبالاة	1- هبوط في التحصيل التعليمي	1- انعزالية عن الناس	1- انخفاض الثقة بالنفس
2- عصبية زائدة	2- تأخر عن المدرسة وغيابات متكررة	2- قطع العلاقات مع الآخرين	2- اكتئاب
3- مخاوف غير مبررة	3- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية	3- عدم المشاركة في نشاطات جماعية	3- ردود فعل سريعة
4- مشاكل انضباط	4- التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع	4- التعطيل على سير نشاطات الجماعية	4- الهجومية والدفاعية في مواقفه
5- عدم قدرة على التركيز		5- العدوانية اتجاه الآخرين	5- توتر الدائم
6- تشتت الانتباه			6- مازوخية اتجاه الذات
7- السرقة والكذب			7- شعور بالخوف وعدم الأمان
9- القيام بسلوكيات ضارة مثل شرب الكحول أو المخدرات			8- عدم الهدوء والاستقرار النفسي.
10- محاولات للانتحار			
11- تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة وإشعال نيران.			

ويعتبر العنف دليلاً من دلائل النفس غير المطمئنة والتي لديها عدم شعور بالأمن, وصورة من الخوف من الطرف الآخر, مهما تعددت أشكال ذلك الخوف, وانعكاس للقلق وعدم الصبر والتوازن, ووجه من وجوه عدم وضوح الهوية النفسية لدى الفرد, وعدم الاستقرار الانفعالي (البشري, 2004).

4.1.2 الأمن النفسي:

يعتبر الأمن النفسي مفهوماً شاملاً تناولته نظريات علم النفس بصور مختلفة وركزت عليه دراسات الصحة النفسية بشكل خاص، ويعد الأمن في أساسه النفسي هو الشعور بالهدوء والطمأنينة والبعد عن القلق والاضطراب، وهو شعور ضروري

لحياة الفرد والمجتمع، ومن أهم مظاهره اطمئنان الفرد على نفسه وماله وإحساسه بالتعاطف والمودة ممن يحيطون به (الشرعه، 1998؛ عبدالمنان، 2004).

وكذلك يكمن الشعور بالأمن النفسي في إحساس الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه, وأنهم يعاملونه بدفء ومودة, وشعوره بالانتماء إلى الجماعة، وأن له دوراً فيها وإحساسه بالسلامة, وتدني الشعور بالخطر, أو التهديد, أو القلق، فلكل إنسان حاجته السيكولوجية التي ينبغي أن تشبع عن طريق الأسرة من ناحية والأسرة التربوية والمجتمعية من ناحية أخرى، لذا يتطلب الأمر إشباع حاجته للحب والتقبل من خلال الجماعات التي ينتمي إليها, في المدارس ويمارس معها أنشطته وغاياته، وإشباع الحاجة للأمن والطمأنينة وذلك للحد من قلقه واضطرابه, من خلال تدعيم سلوكياته الإيجابية (عبدالعال، 1992).

ويعد ماسلو (Maslow) من أوائل من تعرضوا لمفهوم الأمن النفسي عن طريق البحوث الأكلينكية، حيث عرف الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، وأنه يعيش في بيئة صديقة ودودة غير محبطة يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق، وأكد ماسلو على أهميه الحاجة إلى الأمن النفسي من خلال نظريته في الدافعية التي تقوم على أساس أن الحاجات لا تتساوى في أهميتها وفي قوتها الدافعة وفي إلحاحها طلبا للإشباع, ولكي يصور ماسلو هذا التدرج افترض أنه يمكن تصنيف الحاجات في مستويات مرتبة ترتيباً رأسياً على شكل هرم متدرج، بحيث تمثل الحاجات الفسيولوجية قاعدة الهرم، لأنها ضرورة بيولوجية هامة، ويلي ذلك حاجات الأمن النفسي وتجنب كل ما من شأنه أن يتهدد ويعرض حياته للخطر (Maslow, 1970).

والحاجة إلى الأمن والاطمئنان من أهم الحاجات النفسية للكائن البشري التي يبذل قصارى جهده وطاقاته لإشباعه وتجنب كل ما يهدد كيانها, أو يحول دون تحقيقها، وعندما يتمكن الفرد من إشباع حاجته للأمن فإنه يسعى إلى تحقيق الحاجات الأخرى, التي تلي الحاجة إلى الأمن النفسي وتعلوها في الترتيب الهرمي وتتمثل في الحاجة إلى الانجاز, والحب, ثم الحاجة إلى تقدير الذات, وأعلى مستوى هو الحاجة إلى تحقيق الذات (العقيلي، 2004).

ويتمثل الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية في ثلاثة أبعاد هي:

1. شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحبونه وينظرون إليه ويعاملونه بـدفء ومودة.
2. شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة في الجماعة.
3. شعور الفرد بالسلامة وعدم الشعور بالتهديد والخطـر والقلـق (الـصنيع، 1992)

ويمكن استنتاج حالة عدم الشعور بالأمن من خلال ملاحظة استجابات الإنـسان المختلفة والتي يمكن أن تظهر في:

أ. السلوك الظاهري الذي يصدر عن الإنسان نتيجة لبعض المثيرات.

ب. التغيرات الجسمية وخاصة في الجهاز العصبي الـذاتي والتلقـائي, وكـذلك الحركات اللاإرادية.

ج. المشاعر الذاتية التي تظهر في الخوف والقلق, والتي يمكن التعبير عنها لفظياً وحركياً (الزهراني، 2006).

1.4.1.2 عوامل الشعور بالأمن النفسي:

أشار (أبو بكره، 1993) من خلال مراجعته لبعض البحوث النفسية والتربوية المتعلقة بالعنف أن الإيمان بالله يتحقق للإنسان ما لا يستطيع غيره تحقيقه، فهو وقاية وعلاج من كافة الأمراض النفسية والعصبية, والعلل الجسمية التي تنشأ من عوامـل القلق والتوتر العصبي والخوف، وقد بين القرآن الكريم منذ أكثر من أربعـة عـشر قرناً أسلوب تحقيق الأمن النفسي وما يحدثه الإيمان من أمن وطمأنينـة فـي نفـس المؤمن، وبذلك يعتبر الإيمان بالله من أهم وأقوى مصادر الشعور بـالفرد بـالأمن النفسي.

وقد أشار كل من (السهلي، 2007؛ باشماخ، 2001؛ العنزي، منـزل 2004؛ Hart and Gillath,2008) أن الشعور بالأمن النفسي يتأثر بعوامل متعددة منها:

1. المستوى التعليمي: إن المستوى التعليمي يحقق للفرد وضعاً اجتماعياً يشعره بالأمن النفسي.

2. الثقافة: أن التعصب العنصري يولد لدى المجموعات الثقافية إحساساً بالتمايز والقوة والأمن، وإن إدراك الأمن يختلف باختلاف الثقافات.
3. الدعم الاجتماعي: وجود الشخص مع أفراد يعتنون به ويـشاركونه طريقـة التفكير وأساليب السلوك, يحقق له أكبر قدر من الإحساس بالراحة وبقدر أقل من التوتر والقلق.
4. السن: كلما تقدم الفرد في العمر كلما كان أقل خوفاً وأكثر إحساساً بالأمن.
5. الأسرة: إن إحساس الفرد بالأمن النفسي له جذوره العميقة في طفولته، فهـو يحدث من خلال عملية التنشئة الوالدية، بحيث يشعر الطفل بأنه مقبول.
6. بلوغ الهدف: عندما يضع الإنسان لنفسه أهدافاً ويسعى لتحقيقها فإنه يـدرك معنى لحياته والهدف منها، فتصبح صورته عن ذاته أكثر إيجابية وبالتـالي أكثر اطمئناناً.

2.4.1.2 دور الشعور بالأمن النفسي في السلوك

تعتبر الحاجة للأمن النفسي من أبرز الحاجات التي تحرك السلوك البـشري، إذ لا يمكن فهم حاجة الفرد للشعور بالأمن بمعزل عن بقية الحاجـات، حيـث تعتبـر الحاجة إلى الشعور بالأمن والاطمئنان عاملاً أساسياً تنطوي تحتـه جميـع أنـواع السلوك الإنساني, وعندما يتم إشباع أية حاجة للفرد فإنه يشعر بالأمن والاطمئنان في ما يرتبط بتلك الحاجة، حيث أن عدم شعور الفرد بالأمن النفسي قد يترتـب عليـه الشعور بالخوف والقلق وعدم الاستقرار، مما يؤدي إلى تكوين الكراهيـة وتوجيـه النزاعات العدائية والمتمثلة بالسلوك العنيف نحو الآخـرين ونحـو ذاتـه (عيـاد، 2001).

ويؤكد جونسون الوارد في (العنزي، فريج، 2004) أن الأساس الذي يقوم عليه فهم شخصية الفرد يكمن في تقدير مصادر الدافعية التي تقف وراء سلوكه الظاهر، ومن أهم تلك المصادر الشعور بالأمن النفسي، فالشخص الآمن نفسياً يشعر أن حاجاته مشبعة وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر, ويكون في حالة توازن أو توافق امني, لأن الحاجة إلى الأمن هي أهم الحاجات النفسية, ومن أهم

دوافع السلوك طوال الحياة, وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحاجة إلى المحافظة على البقاء, وهاتان الحاجتان تتطلبان من الفرد السعي المستمر للمحافظة على الظروف التي تشبع حاجاته، وتهدف إلى تطوير مستقبله لاستثمار كل طاقاته وقدراته نحو الأفضل, ومما لا شك فيه أن ارتباط الفرد بالمجتمع مرهون بإشباع دوافعه وحاجاته الأساسية التي تمكنه من العيش الأمن, والسعي المنظم إلى تامين موارد عيشه وتطوير حياته والارتقاء بها (العنزي، فريج، 2004).

ويوضح ماسلو (Maslow, 1970) أن الشخص العصابي، هو ذلك الفرد الذي حرم نفسه من الوصول إلى إشباع حاجاته الأساسية, ويرى أن الأشخاص العصابيين هم أولئك الذين يشعرون بالتهديد, وانعدام الأمن النفسي, والاحترام القليل للذات. ويشير (الزهراني، 2006) في دراسته الحاجة إلى الأمن النفسي, إلى أن الحاجات تلعب دوراً مهماً في توجيه نشاط الفرد وسلوكه وطبيعة هذا السلوك، فهي تلعب دوراً كبيراً في الأسلوب الذي يستخدمه لسد حاجاته, وخفضه لتوتراته وإلغاء صراعاته وبالتالي في تكوينه لشخصيته, وتكيفه مع نفسه ومجتمعه, ومن هنا يتضح لنا أن الأمن النفسي يعد أحد مظاهر الشخصية السوية، وعنصراً مهماً في التكيف الفعال, أما انعدام الأمن النفسي فإنه يؤدي إلى تكوين شخصية غير سوية وغير متوافقة.

3.4.1.2 الهوية النفسية:

يعد مفهوم الهوية النفسية من المفاهيم التي صاغها عالم النفس التحليلي أريكسون (Erikson)، الذي أكد على أن عملية تشكيل الهوية النفسية تحتوي على مكونين رئيسيين هما: هوية الأنا التي تعود إلى الالتزام في العمل والقيم الأيديولوجية المرتبطة بالسياسة والدين وفلسفة الحياة، أما المكون الثاني فهو هوية الذات وهي إدراك الأفراد لأدوارهم الاجتماعية، وتتضمن هوية الذات المجالات التالية: الصداقة، والعلاقات مع الجنس الآخر، والدور المرتبط بالجنس (Hanoch, 1994).

ويعرف أريكسون (Erikson) الهوية النفسية بأنها: المجموع الكلي لخبرات الفرد، وأنها تتضمن استمرار التماثل والاتساق مع النفس، واستمرار الاشتراك في بعض الصفات الجوهرية مع الآخرين، فهي بذلك تتضمن شعوراً بالفردية، وجهداً لا شعورياً خاصاً نحو تكامل خبرة الفرد ومميزاته الشخصية (علاونة، 2004).

ويعرف كل من تيفاني وسيتون (Tiffany and Seaton, 2006) الهوية بأنها ما يتسم به الشخص من مجموعة من الخصائص والصفات التي تميزه عن الآخرين وتجعله متفرداً, فالهوية النفسية بذلك تعني ما يدركه الشخص من خصائص عقلية وانفعالية وسلوكية، وما يمتلكه من قدرات عقلية واهتمامات واتجاهات تعبر عن نظامه القيمي, أو ما يسمى بالأنا الأعلى من جهة, وما تعكسه تلك الاتجاهات من نظرة إلى العالم الخارجي من جهة أخرى تتسق مع إدراك الشخص لعالمه.

ويمكن تعريف الهوية النفسية على أنها تلك المنظومة من الصفات والاتجاهات والمعايير، والقوانين الشخصية، التي يكونها الفرد لنفسه خلال تفاعله مع من حوله، والتي تميزه عن الآخرين، كما تعكس أنماط حلوله للمشكلات, وطريقة تعامله مع ما يواجهه من مصاعب وأزمات (الربابعة، 1994).

4.4.1.2 نمو الهوية النفسية:

إن عملية نمو الهوية النفسية هي عملية تدريجية متكاملة، لا تقتصر على خبرات المراهقة، بل تمتد جذورها إلى خبرات الطفولة المبكرة، إذ يمر تشكيل الهوية بأربع أزمات، تستلزم تفاعلات بين عمليات النضج والمتطلبات الخاصة بالتنشئة الأسرية، فالشعور بالهوية النفسية يبدأ في المهد عن طريق الأشخاص المهمين في حياة الطفل، ولكن لا تكتمل أو تصل إلى مرحلة النضج حتى مرحلة المراهقة (Cohen, Chartan & Jowdy, 1995).

ويحتاج الفرد لتحديد هويته النفسية إلى إطار اجتماعي، لأن الهوية النفسية لا تعرف إلا من خلال العلاقات مع الآخرين، فإحساس الفرد بالهوية يتطلب المساندة من الأشخاص الآخرين المهمين في حياته، حيث يساعد التعامل مع المجتمع بشكل

إيجابي على تحقيق حل لمعضلات والبحث عن معنى وجود الفرد وأدواره ، مما يؤدي إلى نمو هوية نفسية إيجابية متوافقة (علاونة، 2004).

ويرى أريكسون بأن نمو الإنسان يمر عبر ترتيب هرمي لعدد من المراحل المتلاحقة، حيث قسمها أريكسون إلى ثماني مراحل خلال فترات النمو المختلفة، حيث تحتوي مرحلة الطفولة على أربعة مراحل، وفترة المراهقة على مرحلة واحدة، بينما تحتوي فترة النضج على ثلاث مراحل، ويصاحب كل مرحلة أزمة أو مشكلة، تحدث بسبب زيادة النضج من ناحية، ومطالب الآباء والمجتمع من ناحية أخرى (الريماوي، 2003).

ويعتبر تكوين الهوية النفسية في المرحلة الخامسة عند أريكسون ليس وليد تلك المرحلة، بل له علاقة بالمراحل السابقة، كما أن المراحل اللاحقة تتأثر بكيفية تكون الهوية، فالفرد يمر بأربع مراحل أو أزمات قبل أن يحقق هويته النفسية، وفيما يلي توضيحاً للمراحل التي اقترحها أريكسون خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة حتى تتكون الهوية النفسية:

1. الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة:

إن أول تكون للشخصية السليمة هو الإحساس بالثقة، وهذا الإحـساس يظهـر خلال السنة الأولى من حياة الطفل، حيث تمثل الحاجة لثقة الأم, من خـلال علاقـة الطفل بالأم واعتماده عليها وقدرتها على رعايته، وحنانها له تعتبر حجر الأسـاس لنمو شخصية الطفل وتطورها بالشكل الصحيح، فإذا تمت رضاعة الطفل وإشـباعه ينشأ الطفل على الإحساس بالثقة والشعور بالأمن والاطمئنان، أما إذا أسيئت معاملته فإنه ينشأ فاقداً للثقة والشعور بالأمن في الناس وفي ذاته (Scheibe, 1995).

2. الإحساس بالاستقلال الذاتي مقابل الشعور بالخجل والشك

تشكل هذه المرحلة السنة الثانية من العمر، حيث يواجه الطفل تحدياً ومطلبـاً جديداً يتمثل في أزمة الاستقلال الذاتي، ويعتمد ظهور هذه الأزمـة الجديـدة علـى مجموعة من المتغيرات، والتي تشتمل على تحقيق المتطلبات البيولوجية المرتبطـة بالنضج، وحل أزمة النمو السابقة المتمثلة في أزمة الثقة، حيث ينشأ صـراع بـين التحكم الذاتي في مقابل الخجل، وخلال هذه المرحلة يتعلم الطفل استكشاف العـالم,

وتبدأ في هذه المرحلة محاولات التحكم الذاتي والاستقلال واكتساب مهارات جديـدة وتطوير الإرادة، كما أنه خلال هذه المرحلة يكون الطفل حساساً جداً، في المقابل إذا شعر الطفل بالخجل أثناء عملية التدريب أو في تعلم مهارات أخرى هامة، فسيؤدي ذلك إلى الخجل والشك في قدراته ويصبح يعاني من قلة احترام الـذات (علاونـة، 2004؛ Schwartz and Dunkam, 2000).

3. المبادأة مقابل الشعور بالذنب

تمتد هذه المرحلة من السنة الثالثة إلى السنة السادسة من العمر، وتتمثل أزمـة النمو فيها في المبادأة مقابل الشعور بالذنب، مع التزامن في تطور نضج الفرد البدني والمعرفي، واكتسابه لقدرات اكبر للتفاعل الاجتماعي، ومن أهمها اكتـساب اللغـة، وهذا يمثل متطلبات أو استعدادات بيولوجية لها، ونتيجة لاكتساب القـدرة اللغويـة والحركية، فإن الطفل يصبح مشاركا إيجابيا مع نظرائه، أو ممن هم أكبر منه سـنا، في الألعاب الجماعية، وينشا الإحساس بالذنب من خلال ردود أفعال الوالدين تجـاه سلوك أطفالهم (الطراونة، 2003).

4. الاجتهاد والمثابرة مقابل الشعور بالنقص

تمتد من سن ست سنوات إلى بدايات المراهقة (الحادية عشر من العمر)، وتبـدأ فيها عمليات تدريب الطفل على احترام القواعد وما تفرضه من قيود، ويكون للطفل قدرة على التفكير والاستنتاج، ويقوم باللعب وسط جماعة، مما يمنحه نمـواً نفـسياً فعالاً، فهي باختصار فترة النمو البدني، والمعرفي، والاجتماعي (جابر وعبدالرحيم، 1993).

5. الهوية مقابل اضطراب الدور

تظهر المرحلة الخامسة في فترة المراهقة والتي تمتد مـن (12-18)، وتمثـل المراهقة ثورة في جميع جوانب النمو، فيشعر الفرد فيها بكثير من التغيرات النفسية والاجتماعية والجسمية، أي أن الفرد وصل إلى مرحلة يستطيع فيها الالتزام والتقيـد بالتعليمات والقوانين الناتجة عن الوعي المعرفي، والأزمة الجديدة التي تظهر خلال فترة المراهقة هي الهوية النفسية، والتي تعتمد على درجة النضج والبيئة المحيطـة وحل أزمات النمو السابقة، وذلك كما يرى اريكسون, حيث يؤدي حل الأزمة إيجابا

إلى تحقيق المراهق لهويته، في حين أن العجز يؤدي إلى اضطراب وتبني أنماطـا سالبة من الهوية واضطراب الدور (الزهراني، 2005).

غير أن هناك عاملاً يسهم في عملية تشكيل الهوية النفسية، وهي الفترة الزمنية التي يحددها المجتمع للفرد، لكي يتمكن من إكمال عملية بنائه الهوية النفسية، وتكون مليئة بالتغيرات، وتسمى بفترة تعليق القرار النفس اجتماعي, فخلالها تتاح الفرصـة للمراهق كي يكتسب مزيداً من الخبرة الشخصية، والنضج من خلال تنمية خصائصه وصفاته الشخصية، وتحمله لمسؤولية سلوكه، واختباره لهـذا الـسلوك(الربابعـة، 1994).

وتعد أزمة تشكيل الهوية المشكلة الرئيسية في مرحلة المراهقـة عنـدما يبـدأ المراهق يسأل نفسه:من أنا؟ من أكون؟ ما دوري في المجتمع؟ كيف اثبت وجودي؟، ويجد المراهق نفسه أمام مطالب متعددة، وأفكار متناقـضة، ممـا يجعلـه يعـيش صراعات متعددة اغلبها (إقدام إحجام) وخاصة في ظل التغيرات الجسمية والعقليـة والنفسية والانفعالية، وإذا فشل المراهق في تحقيق هويته يكون رهـن اضـطراب الهوية Identity confusion واضطراب الدور Role confusion أو خلط الهوية أو تبني هوية سالبة وينتج عن ذلك عدد من الاضطرابات التي تؤدي بدورها إلـى ظهور أعراض غير سوية (Jung, Brooke and Michael, 2007).

إن تشكل الهوية يبدأ مع بدايات نمو الأنا كما يشير أريكسون، حيث تـساهم كـل مرحلة من مراحل النمو في تشكيله، إلى أن يصبح محور التغير والأزمـة الأساسـية للنمو خلال مرحلة المراهقة، وذلك مع ظهور أزمة الهوية المتمثلة في درجة من القلق والاضطراب المختلط، والتي ترتبط بكفاح المراهق من اجل تحديد معنى لوجوده مـن خلال اكتشاف ما يناسبه، من مبادئ، ومعتقدات، وأهداف، وادوار، وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي، وتنتهي الأزمة مـن وجهـة نظر أريكسون بتحقق الهوية في الظروف الجيدة، حيث ينتهي الاضـطراب، ويتحقـق الإحساس بالذات، ممثلا في إحساس الفرد بتفرده ووحدته الكلية، وتماثل واسـتمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله، وقدرته على حل الـصراع، والتوفيـق بـين الحاجـات الشخصية الملحة والمتطلبات الاجتماعية، بدرجة تؤكد إحساسه بواجبـه نحـو ذاتـه

ومجتمعه، وينعكس ذلك سلوكيا في قدرته على اختيار قيمه ومبادئه وأدواره الاجتماعية، والتزامه بالمثل الاجتماعية بدلا من مواجهتها، عند هذه المرحلة يكون الأنا قد اكتسب فاعليته الجديدة المتمثلة في الإحساس بالذات.(الزهراني، 2005. الطراونة، 2003)

5.4.1.2 حالات الهوية النفسية

للهوية النفسية حالات متعددة وكل حالة تعكس واقعاً نفسياً لدى الفرد وهذه الحالات هي:

1. تحقيق الهوية

يشير تحقيق الهوية إلى المرور السليم والمتوازن بأزمة الهوية في مجال أو أكثر من مجالات الحياة، والتوصل إلى اختيار قرار معين، والالتزام بذلك القرار، وتمثل المرتبة المثالية للهوية، وكنتيجة لذلك فإن محققي الهوية يتمتعون بدرجات أعلى من التوافق وتقدير الذات والإنتاجية، ولديهم من درجات أقل من القلق والاضطرابات النفسية والسلوكية (العطوي، 2006).

وتعبر هذه المرحلة عن تكامل تطور نمو الشخصية عند الفرد واجتيازه الأزمة, أي انه يكون قد تمكن من المرور بفترة استكشاف للبدائل، وأنه استطاع أن يحقق نوعا من الالتزام المحدد في المجالين الأيديولوجي والاجتماعي, وفي هذا المستوى يعيد الفرد تقييم خبراته السابقة للوصول إلى حلول تجعله حراً في القيام بالنشاط الملائم (Blustein and Phillips, 1990).

2. تعليق الهوية

يشير تعليق الهوية إلى خبرة الفرد الآنية لأزمة الهوية دون الوصول لقرارات, فالفرد في هذه الحالة مازال يكافح ويناضل للتعرف على ذاته, وذلك باختيار خبرات ومجالات الهوية النفسية المختلفة, فيظهر وكأنة في حالة استكشاف نشط للبدائل المختلفة التي توجه حياته، ولكنه لم يصل بعد إلى التزامات واضحة تقوده إلى تحقيق هويته, لكنه يتميز عن الأفراد الذين لديهم اضطرابات في الهوية بكفاحهم النشط للوصول إلى التزامات أي أنهم منشغلون ومهتمون بذلك (الطراونة, 2003).

3. انغلاق الهوية

يصبح الأفراد منغلقي الهوية كنتيجة لعدم خبرتهم لازمة الهوية، حيث يواجهون بقوى خارجية تختار لهم أهدافهم، فهم لم يخبروا الأزمة لأن التزامهم يحدده بشكل أساسي الوالدين، فاختيار الآباء لنوع الدراسة، أو العمل، أو غير ذلك لأبنائهم؛ إلا أنهم مع ذلك لا يظهرون رفض بل على العكس فإنهم يظهرون تقبلاً ورضاً بما يحققون، وهذه الحالة عاده ما تنال الرضا، والدعم الاجتماعي، من قبل الآباء، والحقيقة أن الأفراد فيها يعانون من ضعف في نمو الأنا ودرجة عالية من الاعتمادية، والقلق، فإذا واجه أحدهم وضعاً تكون فيه القيم الأبوية غير ملائمة، فيشعر بأنه مهدد لأنه ليس له وجهه نظر محددة (الزهراني، 2005).

4. اضطراب الهوية

أسوأ رتب الهوية، حيث يعاني فيها الأفراد درجة كبيرة من ضعف نمو الأنا وأيضاً من المشكلات السلوكية والنفيسة، فالأفراد يصنفون في هذه الحالة نتيجة لغياب أزمة الهوية التي لم يمروا بها أصلاً، ولا يظهرون اهتماماً بذلك, فالفرد لا يوجد لديه أية التزامات أيدلوجية أو اجتماعية, ولا حتى محاولة بناء التزامات فهو غالباً ما يكون فاتر الشعور، ولا مبالي, وليس لدية القدرة على اتخاذ القرار، في أي مجال من مجالات الهوية النفسية (Schwartz and Dunkam, 2000؛ الزهراني، 2005).

2.2 الدراسات السابقة:

نتيجة خطورة العنف في المدارس على الطلبة والعاملين في هذه المدارس وعلى سير العملية التربوية, فقد نشطت الدراسات والأبحاث في العقد الأخير في مجال العنف الطلابي, وأجريت دراسات متعددة في البيئة السعودية والعربية والأجنبية تناولت العنف المدرسي، وبعد مراجعة الباحث للأدب التربوي السابق والمتعلق بالعنف المدرسي لدى الطلبة اتضح بأن هذا السلوك قد احتل أهمية كبيرة عند الباحثين، وتعرض للدراسة والبحث من جوانب متعددة من بينها مدى انتشاره وحجم الظاهرة وأسبابها وكيفية معالجتها والأشكال التي يظهر بها والعوامل المؤثرة

بظهوره داخل المدرسة وارتباطة بالمتغيرات النفسية والاجتماعيـة وغيرهـا مـن الجوانب المرتبطة به وسيتم عرض الدراسات حسب التسلسل التاريخي من الأقـدم إلى الأحدث.

وقد اجرى كيرك، جروتبيتر (Grick and Grotpeter, 1995) دراسة هـدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والسلوك العنيـف والعدواني لدى الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (491) طفلاً من كلا الجنسين عن الذين يدرسون بالصف الثالث وحتى السادس، وقد أوضحت الدراسـة أن مـستوى العنف والعدوانية كان مرتفعاً عند الإناث عن الذكور، كما أظهرت النتائج أن هنـاك علاقة ارتباطية موجبة بين كل من الشعور بالوحدة النفـسية والاكتئـاب والمفهـوم السالب عن الذات والسلوك العنيف لدى الأطفال من كلا الجنسين.

كما أجرى نيوجرا (Noguera, 1996) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية وسلوك العنف لدى طلاب المدارس فـي الولايـات المتحـدة، وتكونت عينة الدراسة من (320) طالباً، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يعـانون من ضغوط نفسية واجتماعية يتسمون بسلوك العنف، وكما توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً بين تعرض الطلاب للضغوط النفسية والاجتماعية وممارساتهم للعنف في البيئة المدرسية.

وقام (شعبان، 1996) بدراسة هدفت إلى الكشف عـن مـدى فاعليـة برنـامج للمهارات الاجتماعية في خفض حدة السلوك العدواني لدى أطفال مرحلة المدرسـة الابتدائية في مصر، تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، توصـلت نتـائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي وتأثيره الإيجابي مـع أعـضاء المجموعـة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكما أشارت إلى التأثير الإيجابي للبرنـامج على الإناث أكثر من الذكور، وأشارت أيضاً إلى مدى فاعلية البرنامج فـي زيـادة وتنمية التفاعل الاجتماعي والسلوك الاستقلالي، والتي يمكن أن يساهم بدور فعال في التدريب على أساليب وأبعاد التوافق النفسي في إطار العلاقـات والتفـاعلات فـي مواقف الحياة.

كما قام كل من روبرتس و ليفون (Roberts and Lavonne, 1997) بدراسة التهديدات المتعلقة بتعزيز الذات وأثرها كمتغير في عنف الطلاب, تكونـت عينـة الدراسة من (98) طالباً وطالبة فـي الولايـات المتحـدة, وقـد اسـتخدم مقيـاس Harris and Piers لمفهوم الذات والقائمة المتعلقة بالعنف، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ومنخفض يستجيبون بأسـلوب مختلـف مـع مستويات العنف, وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة الذين لديهم تقدير ذات مرتفع أكثر عنفاً من الطلاب الذين لديهم تقدير ذات منخفض.

وهدفت دراسة (آل رشود, 2000) إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلـة الثانوية نحو العنف داخل المدرسة وخارجها مع الرفاق والـزملاء وفـي وسـائل الإعلام، وكذلك التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف باختلاف خصائصهم الديموغرافية في السعودية، تكونت عينة الدراسة مـن (237) طالبـاً، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أفراد العينة أكدوا على خطـورة مـشكلة العنـف، وأظهرت النتائج أن أسباب العنف المدرسي: الانهيار الأسري، والعنف الإعلامـي، وتأثير الرفاق، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التقليل من الضغط النفسي والاكتئـاب يؤدي إلى تقليل العنف لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة (أبو عليا،2001) إلى استقصاء أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق والتكيف النفسي، تكونت عينة الدراسة من (250) طالب وطالبة حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تعرضت للعنف ومجموعة لم تتعـرض له، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الـذين تعرضوا له في مستوى القلق والتكيف المدرسي وذلك لـصالح المجموعـة التـي تعرضت للعنف، حيث كانت أكثر شعوراً بالقلق وأقل تكيفاً، وكذلك توصـلت إلـى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستوى القلق لصالح الإناث، كما توجد فروق بين الجنسين في مستوى التكيف المدرسي.

وهدفت دراسة كل من كارتزس وبـور وسوانـسون(Karatzias, Bowr & Swanson, 2002) المـشار إليهمـا فـي (الزبيـدي، 2007) إلـى أن التنمـر (Bullying) وهو إبراز القوة على الضعفاء، يعتبر مشكلة متزايدة في المـدارس،

وأن الطلبة العنيفين سجلوا مستويات أعلى في التقييم الذاتي لأنفسهم أكثر من الطلبة الواقع عليهم العنف، وأن الطلبة العنيفين والضحايا يمكن التعامل معهما من خلال البحث المستقبلي على أنهما كيانان مختلفان ولكنهم متفاعلان.

وهدفت دراسة ماريا (Marie, 2003) إلى التعرف على السلوكيات الخاصة بمرحلة المراهقة، وفحص العنف المدرسي والعوامل الوقائية للعنف المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (66) طالباً وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في الولايات المتحدة، حيث توصلت نتائج الدراسة أن الذكور أميل إلى ممارسة العنف من الإناث، كما أن تحسن العوامل التي تمنع العنف المدرسي قد تشجع السلوكيات الإيجابية لدى الطلبة المراهقين، وأخيراً توصلت لبعض الحلول للتخلص أو منع العنف المدرسي، ومنها: الانضمام إلى جماعة الأصدقاء، والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

وأجرى كل من تايبير وبولتون (Tapper and Boulton, 2004) دراسة ربطت بين الجنسين والعدوان غير المباشر والعنف اللفظي والجسدي، تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة في المرحلة الابتدائية في مدارس بريطانيا، وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة، ومقياس تقدير الذات، ومقياس الرفاق للسلوك العنيف، توصلت الدراسة إلى أن الذكور أكثر لجوء إلى العنف، والعدوان الجسدي من الإناث، بينما لم يظهر أي علاقة داله إحصائياً بين العنف والعمر.

وهدفت دراسة (العنزي، 2004) إلى الكشف عن العلاقة بين العدوانية لدى طلبة المرحلة الثانوية وبعض سمات الشخصية (القلق، الانبساط، تقدير الذات) على عينة مكونة من(303) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين العدوانية ومستوى القلق لكل من الذكور والإناث، إلا أن العدوان عند الإناث يأخذ الشكل غير المباشر ويميل للعنف اللفظي، كما توصلت الدراسة إلى أن أصحاب القلق المرتفع يكونون عنيفين وعدائين أكثر، كما أشارت النتائج إلى أن هنالك عوامل تشترك في تكوين الصورة العامة للعدوانية يتصدرها العامل المادي ثم الشعور بعدم تحكم المراهق بانفعالاته.

وهدفت دراسة (البشري، 2004م) إلى التعرف على مظاهر العنف السائدة في المدرسة، وما أسباب العنف المدرسي لدى الطلاب من الجوانب الدينية والاجتماعية والأسرية والنفسية والبيئة المدرسية، وكذلك ما دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (160) مرشداً طلابياً، أظهرت النتائج ما يلي:

1. أن أكثر أشكال العنف لدى الطلبة في المدرسة هو التعصيب الزائد ثم كتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران.
2. يعد الجهل بآداب الحوار مع الآخرين، من أهم أسباب العنف من الجانب الديني.
3. يعد الاستخفاف بالقيم الدينية من قبل وسائل الإعلام، من أهم أسباب العنف مما يدعو إلى التقليد.
4. إن القلق والخوف من المستقبل، قد يدفع بالطالب باللامبالاة، مما يجعله يتصرف مع الآخرين تصرفات قد لا ترضهم.
5. إن للمرشد الطلابي دوراً في تدعيم القيم والمبادئ الدينية والأخلاقية.

وهدفت دراسة (الطيار، 2005) إلى التعرف على العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الرياض والأنماط السائدة في العنف المدرسي عند الطلبة, تكونت عينة الدراسة من (544) طالباً, أظهرت النتائج وجود أنماط سائدة من العنف المدرسي وأبرزها (الصراخ ورفع الصوت) وأن أكثر أنماط العنف شيوعاً بين الطلبة "الجدل الكلامي" الذي يؤدي إلى العنف، وتوصلت الدراسة أن هناك دوراً متوسط للتنشئة الأسرية للمستوى الاقتصادي, وجماعة الرفاق والمستوى التعليمي وللبيئة المدرسية في العنف المدرسي.

كما أجريت (وزارة التربية والتعليم في الأردن، 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أشكال سلوك العنف في المدارس الحكومية في الأردن, اشتملت الدراسة المسحية على عينة مكونة من (288) مدرسة من مدارس وزارة التربية في جميع مديريات التربية في أقاليمها الثلاثة, توصلت الدراسة إلى أن احتلال النمط من العنف المدرسي, (طالب ضد طالب) المرتبة الأولى, وكذلك احتل العنف اللفظي

المرتبة الأولى بين أشكال العنف المدرسي الممارس من قبل أعضاء المجتمع المدرسي بينما احتل العنف الجنسي الممارس من (طالب ضد طالب) المرتبة الأخيرة بين أشكال العنف المدرسي.

وهدفت دراسة (الزبيدي، 2007) إلى التعرف على العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة ممارسي العنف المدرسي، ومقارنتها مع الطلبة غير العنيفين، تكونت العينة من (261) طالباً عنيفاً و(264) طالباً غير عنيف في السعودية, أشارت النتائج إلى أن الطلبة العنيفين أميل إلى العصابية من غير العنيفين، بينما كان الطلبة غير العنيفين أميل إلى الانبساطية والانفتاحية ويقظة الضمير.

كما هدفت دراسة (الشهري، 2009) إلى التعرف على العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المتغيرات النفسية والاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (530) طالباً في مدينة جده، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي لدى الطلبة والعوامل النفسية والاجتماعية والمتمثلة بأساليب التنشئة الأسرية وإقامة الطالب والمستوى التعليمي للوالدين, والمستوى الاقتصادي وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين العنف المدرسي للطلاب تبعاً لاختلاف حجم الأسرة.

في ضوء الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تم عرضها والتي تناولت موضوع العنف المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والشخصية يلاحظ وجود ارتباط بين عوامل الشخصية و العنف الممارس من قبل الطلبة العنيفين وغير العنيفين مثل دراسة (الزبيدي،2007), بينما في دراسة (Roberts and Lavonne, 1997) نجد ارتباط بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض والعنف الممارس من قبل الطلبة. أما من حيث أشكال العنف ومدى انتشارها فقد أشارت الدراسة التي قامت بها (وزارة التربية والتعليم في الأردن، 2007) إلى أن العنف اللفظي الأكثر انتشار، فيما احتل العنف الجنسي المرتبة الأخيرة, وفي دراسة (البشري، 2004) أن أكثر أشكال العنف انتشاراً لدى الطلبة هو التعصب الزائد وكتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران.

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسات قد تناولت العنف من محاور متعددة, فقط ربطت العنف بمفهوم الـذات مثـل دراسـة (Roberts and Lavonne, 1997), بينما ربطت دراسـة (Karatzias, Bowr & Swanson, 2002) المشار إليها في (الزبيدي، 2007) بين تقيم الذات والعنف, هذا ولم يـتمكن الباحث من العثور على دراسة حاولت الربط بين الأمن النفسي والهويـة النفـسية للطلبة العنيفين وغير العنيفين، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتكون مـن الدراسـات الرائدة حسب اطلاع الباحث تهتم بتناول الأمن النفسي ووضوح الهوية النفسية لدى الطلاب العنيفين وغير العنيفين في مدارس المملكة العربية السعودية، كما تتميز هذه الدراسة باستهداف طلبة المرحلة الثانوية (المراهقين) باعتبار أن هذه الفئة العمريـة من أكثر الشرائح عرضه للمشاكل السلوكية والنفسية.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وإجراءاتها والأسلوب الإحصائي.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية الـذكور فـي المـدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، في منطقة القريات للعام الدراسي (2009م-2010)، والبالغ عددهم (3016) طالباً يتوزعـون علـى (15) مدرسة. وذلك حسب السجلات الإحصائية لمديرية التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، في منطقة القريات (وزارة التربية والبتعلـيم، 2009).

2.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة العنيفين في المدارس الحكومية في منطقة القريات، والذين ينطبق عليهم تعريف العنف المدرسـي، وذلـك حـسب سـجلات الإدارات المدرسية والمرشدين التربويين في المدارس التي تحـصر فيهـا حـالات العنف المدرسي، أما بالنسبة للطلبة غير العنيفين، فقد تم اختيار عينة عشوائية مـن نفس المدارس، ومن كل فصل من الفصول التي أخذت منها عينة الطلبـة العنيفـين بعدد مماثل لها، حيث كان عدد الطلبة العنيفين (167) والعدد نفـسه للطلبـة غيـر العنيفين (167) طالباً, على النحو المبين في الجدول (1).

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس الحكومية في مدينة القريات

الرقم	المدرســـة	عدد الطلاب العنيفين	عدد الطلاب غير العنيفين
1	الحديثة	6	6
2	قرطبة	18	18
3	الملك فهد	22	22
4	الأمير نايف	7	7
5	الامير سلطان	9	9
6	احمد بن حنبل	14	14
7	الأمير عبدالإله	8	8
8	الأمير بدر	13	13
9	غرناطة	19	19
10	العقيله	4	4
11	غطي	3	3
12	القريات	20	20
13	الناصفة	8	8
14	العيساوية	16	16
15	عبدالرحمن بن عوف	-	-
	المجموع	**167**	**167**

3.3 أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأداتـين التاليتين:

1. **قائمة ماسلو للشعور بالأمن وعـدم الأمـن:** (Maslow Security-In Security Inventory)

للكشف عن درجات الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة, قام الباحـث باسـتخدام قائمة ماسلو للشعور بالأمن وعدم الشعور بالأمن الذي تم تعريبه من قبـل (دوانـي وديراني, 1983), وهو اختبار وضع لقياس الشعور بالأمن أو عدم الشعور بالأمن, يتكون الاختبار من ثلاث مجموعات يتكون كل منها من (25) فقرة, وقد صـممت هذه المجموعات لتشكل اختبارات مستقلة, تستعمل للكشف عن الحالات التي تحتـاج إلى عناية سيكولوجية, كالميول العصابية, وحالات عدم التكيف والصراع وحـالات

الاضطراب التي يتعذر فحصها أو تشخيصها, إلا أنها استخدمت في قائمـة واحـدة متكاملة عدد فقراتها (75), وذلك لكونها ترتبط بمعامل ارتباط عال قـدرة (0.90) الملحق رقم (1).

وعند قياس الشعور بالأمن بواسطة مفتاح الإجابة, فإن الدرجـة العاليـة تعـد مؤشراً للشعور بعدم الأمن, كما أن الدرجات المنخفضة تعد مؤشراً للشعور بـالأمن لدى المفحوص, وبالتحديد فإن الدرجة (25 فأعلى) تمثل تـدني الـشعور بـالأمن, والدرجات التي تقع بين (12–24) تمثل شعور متوسط بالأمن, والدرجات التي تقع بين (0–11) تمثل شعور عالي بالأمن.

وللقائمة سلم إجابات يتكون من ثلاثة بدائل (نعم, لا, غيـر متأكـد), وأعطيـت علامة واحدة لكل إجابة تدل على عدم الشعور بالأمن على أساس مفتـاح الإجابـة (مفتاح التصحيح ملحق رقم 1) ثم حسبت العلامات الكلية لكـل مفحـوص حيـث تتراوح العلامة الكلية للمفحوص من (0–75) (دواني وديراني، 1983).

4.3 صدق الأداة

للتأكد من صدق القائمة قام الباحثان (دواني وديراني، 1983) بإتباع أسلوبين في استخراج دلالات الصدق:

1. أسلوب الصدق التلازمي، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بينـة وبـين اختبار مينسوتا الإرشادي, وقد تبين أن قيمة معامل الارتباط (بيرسـون) بـين الاختبارين كان (0.64).

2. الصدق التميزي، تم تطبيق الاختبار على مجمـوعتين الأولـى سـوية نفـسياً, والمجموعة الثانية شخصه على أن لدى أفرادها اضـطرابات نفـسية, وكـان متوسط علامات المجموعة السوية (17.8) وهي درجة مقبولة من الأمن حسب سلم القائمة, بينما كان متوسط المجموعة التي يعاني أفرادها مـن اضـطرابات نفسية (39.8) وهي درجة عالية من الشعور بعدم الأمن.

3. تم تطبيق الاختبار على (14) طالباً في الجامعة الأردنية تتوفر فيهم مجموعة من الصفات التي تشير إلى الاستقرار النفسي, أظهروا شعورا بالأمن مرتفعاً حيث بلغ متوسط درجاتهم (18.7) وهي درجة عالية من الشعور بالأمن.

كما تم تطبيق الاختبار على (25) شخصاً من الذكور والإناث الذين يتلقون العلاج النفسي في مدينة الحسين الطبية, حيث بلغ متوسط درجاتهم على الاختبار (41.8) حيث تعد الدرجة مؤشراً عالياً على الشعور بعدم الأمن.

5.3 ثبات الأداة

قام الباحث (دواني وديراني، 1983) باستخراج معامل ثبات القائمة المعرب عن طريق إعادة الاختبار (Test-Retest) وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني أربعة أسابيع تقريباً, وعند حساب معامل الارتباط بين الاختبارين تبين أنه يساوي (0.84).

6.3 إجراءات صدق وثبات القائمة في الدراسة الحالية

قام الباحث بعرض القائمة على (12) محكماً من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة تبوك وجامعة مؤتة, حيث طلب منهم تقييم فقرات المقياس من حيث سلامة اللغة ووضوحها, ثم الانتماء للبعد, وتم تعديل بعض الفقرات, بناء على آراء المحكمين, وقد اعتمد معيار اتفاق 80% من المحكمين أو أكثر على مناسبة الفقرة. والجدول (2) يوضح تعديلات الفقرات الأصلية والمعدلة:

جدول (2)

الفقرات الأصلية والفقرات التي تم تعديلها

الفقرات الأصلية	الفقرات المعدلة
7. هل تقلق مدة طويلة من بعض الإهانات التي تتعرض لها؟	7. هل تقلق لمدة طويلة نتيجة بعض الإهانات التي تتعرض لها؟
8. هل يمكنك أن تكون مرتاحاً مع نفسك؟	8. هل تشعر بالارتياح مع ذاتك؟
29. هل تقضي وقتاً طويلاً بالقلق على المستقبل؟	29. هل تشعر بالقلق على المستقبل؟
37. هل تعتقد على وجه العموم بأن هذا العالم مكان جميع للعيش فيه؟	37. هل تعتقد على وجه العموم بأن هذا العالم مكان يمكن للجميع العيش فيه؟
47. هل يقلقك شعور بالنقص؟	47. هل يقلقك الشعور بأنك اقل من الآخرين؟
49. هل تنسجم مع النوع الاجتماعي الآخر؟	49. تشعر بأنك قادر على الانسجام مع الجنس الآخر؟
54. هل تشعر الآخرين معك بارتياح؟	54. هل تشعر بان الآخرين يرتاحون معك؟
58. هل كانت طفولتك سعيدة؟	58. هل تشعر بأن طفولتك سعيدة؟

وتم إيجاد دلالات ثبات القائمة في الدراسة الحالية عن طريق إعـادة الاختبـار (Test-Retest), على عينة مكونة من (44) طالباً من غير عينة الدراسة وبفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع, وعند حساب معامل الثبات تبين أنه يساوي (0.85). كما قام الباحث باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد الاتساق الـداخلي وكـان معامـل الارتباط (0.89).

2. مقياس الهوية النفسية على بنود مقيـاس أدامـز وبنيـون وهـه (Adams, Bennion and Huh, 1989).

استخدمت في الدراسة الصورة المعربة لمقياس الهوية النفسية كما يقدرها الأفراد أنفسهم والتي استخدمها ادمز وبنيـون وهـه (Adams, Bennion and Huh, 1989) وبني المقياس من خلال دراسات لقياس الهوية النفسية وفقاً للإطار العـام لنظريـة النمو النفس اجتماعي Psycho-Social Theory التي وضعها اركـسون, ويناسـب المقياس الأفراد من عمر (14) حتى (56) سنة، تتكون الصورة الإنجليزيـة مـن (64) فقرة، منها (32) فقرة تقيس البعد الاجتماعي الذي يشمل أربع مجالات، وهي الصداقة, واختيار النشاط الترويحي, والدور المرتبط بالنوع الاجتماعي, والمواعيـد الغرامية بواقع (8) فقرات لكل مجال.

أما بقية الفقرات فتقيس البعد الإيديولوجي, الذي يشمل الأيدولوجيـة الـسياسية والأيدولوجية الدينية, واختيار المهنة, وفلسفة الحياة, بواقع (8) فقرات لكـل مجـال أيضاً. كما أن فقرات كل مجال من مجالات الهوية النفسية موزعة علـى حـالات النفسية بالتساوي، ومن هنا فإن عدد الفقرات لكل حالة من حالات الهوية النفسية في المقياس هي ستة عشر فقرة, ولها سلم إجابات سداسي (أوافق بدرجة كبيرة جداً وله (6) درجات, أوافق بدرجة كبيرة وله (5) درجات, أوافق وله (4) درجات, لا أوافق وله (3) درجات, لا أوافق بدرجة كبيرة وله (2) درجتان, لا أوافق بدرجة كبيـرة جداً وله (1) درجة واحدة. وبذلك تتراوح علامات كل فقرة ما بين (1-6) موزعـة حسب مقياس ليكرت ويبلغ مدى علامات كل مجال (6-48) (Bennion, Adams & Huh, 1989)، وقام (الربابعة، 1994) بترجمة فقرات المقياس إلى اللغـة العربيـة وبعد مراجعتها وتنقيحها, تم تعديل الفقرات الثمانية التي تقيس بعد المواعيد الغرامية

إلى فقرات تقيس اختيار شريك الحياة, وبعد التعديل فإن الفقرات التي تقيس حـالات الهوية النفسية على النحو التالي:

أ. تحقيق الهوية: يعد الفرد محققاً للهوية في المجال الأيديولوجي إذا حصل على العلامة (38) فأكثر من مجموع الفقرات التاليـة (8، 18، 20، 33، 40، 42، 60،49) ويعد محققاً للهوية النفسية في المجال الاجتمـاعي إذا حـصل علـى العلامة (38) فأكثر على مجموع الفقـرات التاليـة (13، 15، 22، 35، 46، 55،51).

ب. تعليق الهوية: يعد الفرد معلق الهوية في المجال الأيديولوجي إذا حصل علـى العلامة (33) فأكثر على مجموع الفقرات التالية (5، 11، 14، 31، 43، 47، 54، 61)، وكذلك يعد معلق الهوية في المجال الاجتمـاعي إذا حـصل علـى العلامة (33) فأكثر على مجموع الفقـرات التاليـة (12، 26، 32، 34، 36، 48، 57).

ج. انغلاق الهويـة: يعد الفرد منغلق الهوية إذا حصل على العلامة (26) فأكثر في المجال الأيديولوجي وعلى مجموع الفقرات التاليـة (17، 24، 28، 41، 44، 58،50، 64) ويعد منغلق الهوية في المجال الاجتماعي إذا حصل على العلامة (26) فأكثر على مجموع الفقرات التالية (3، 21، 27، 37، 38، 63،62،39).

د. اضطراب الهوية: يعد الفرد مضطرب الهوية في المجال الأيديولوجي إذا حصل على العلامة (28) فأكثر على مجموع الفقرات التالية (1، 2، 4، 10، 16، 25، 52، 56) ويعد مضطرب الهوية في المجال الاجتماعي إذا حصل على العلامة (27) فأكثر على مجموع الفقرات التالية (6، 7، 19، 23، 29، 30، 53، 59).

أما محك التصنيف الكلي المكون من المجال الأيدولوجي والاجتماعي لحـالات الهوية النفسية الأربعة فهي على النحو التالي: تحقيق الهويـة (76 فـأكثر) تعليـق الهوية (66 فأكثر) انغلاق الهوية (52 فأكثر) اضطراب الهوية (55 فـأكثر) وهـو حاصل مجموع متوسط درجات أفراد العينة على ذلك المجال والانحراف المعياري لدرجاتهم عليه (المتوسط + الانحراف المعياري).

7.3 صدق المقياس

تم إيجاد صدق المقياس بأكثر من طريقة:

الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق المقياس قام بينون وادمز بعرض فقرات الاختبار على عـشرة من طلبة الدراسات العليا درسوا نظرية إركسون وذلك بقـصد اسـتخراج الـصدق الظاهري حيث كانت درجة موافقتهم على الفقرات تمثل المراحل الأربعـة بنـسبة (94.4%) (الصرايرة، 1999).

الصدق التلازمي:

استخرج (بينيون وادمز، 1986) صدق المحتوى من خلال مقارنـة العلامـات التي تم الحصول عليها بواسطة مقيـاس روزينتـل للهويـة النفـسية (Rosental Identity)، ووجدوا أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائيا بين حالة الهويـة مـن جهة ومقياس روزينتل بينما حالات تعليق الهوية واضطراب الهوية وانغلاق الهوية ارتبطت ارتباطاً سالباً ودالاً إحصائياً مع نفس المقياس المشار له (الربابعة، 1994).

وقام الربابعة (1994) بعرض المقياس بعد تعريبه على مجموعة من المحكمين لاقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة, وبعد إجراء التعديلات وعرضه للمرة الثانية بلغت درجة الموافقة 100% على جميع فقرات المقياس.

ثبات المقياس:

قام بينيون ورفاقه عام (1986) باستخراج الثبات بطريقـة كرونبـاخ – ألفـا للاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات ثبات المقياس الجزئية بين (0.62-0.80) وقد عد ذلك مؤشراً ملائما للثبات.

كما قام الربابعة (1994) بإيجاد ثبات الاختبـار بـصورته المعربـة بطريقـة كروبناخ – ألفا للاتساق الداخلي على عينة دراسته والمكونـة مـن (287) طالبـاً وطالبة، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (0.71) وبينما كانت معاملات الثبات للمقاييس الفرعية: اضطراب الهوية (0.54) انغلاق الهوية (0.76) تعليـق القـرار (0,67), تحقيق الهوية (0.67).

إجراءات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

قام الباحث بعرض المقياس على (12) محكماً من أعضاء هيئة التـدريس فـي كلية التربية جامعة مؤتة وجامعة تبوك, حيث طلب منهم تقييم فقرات المقياس مـن حيث سلامة اللغة ووضوحها, ثم الانتماء للبعد. وقد اعتمد معيار اتفاق 80% مـن المحكمين أو أكثر على مناسبة الفقرة, وبناء على ذلك تم تعـديل بعـض الفقـرات والجدول (3) يوضح التعديلات الفقرات الأصلية والمعدلة .

جدول (3)

الفقرات الأصلية والفقرات التي تم تعديلها

الفقرات الأصلية	الفقرات المعدلة
18. يتميز كل شخص باعتقاد يخصه، فبعد فهمي لمـا أعتقـد بـه أصبحت على يقين بما أؤمن به.	18. يتميز كل شخص بأفكار تخصه, وأصبح لدي أفكار أومـن بها.
24. أظن أنني أشبه والدي كثيراً فيما يتعلق بالسياسة، فأنا أقوم بمـا يقومان به في أمور كالتصويت وما شابهها.	24. أظن أنني أشبه والدي كثيراً فيما يتعلق بالأمور السياسة.
26. ما زلت أبحث عن معنى الدين بالنسبة لي محاولاً الوصول إلى رؤية واضحة ولكنني لم أنته من مرحلة البحث بعد.	26. لست متأكدا من فهمي لبعض الأمـور الدينيـة, وأحـاول الوصول الى ذلك ولكنني مازلت في مرحلة البحث.
32. هنالك أحزاب ومبادئ سياسية كثيرة ولا أستطيع أن أقـرر أي الأحزاب والأفكار أتّبع ما لم أدرسها جميعها.	32.هناك الكثير من الآراء حول القضايا السياسية, لكني لم أجـد الأفضل منها لعدم فهمي التام لها.
36. من أجل الوصول إلى وجهة نظر مقبولة عن (الحياة) أجد نفسي مشتركاً في نقاشات عديدة مع الآخرين في الوقت الذي أجري فيه كثيراً من محاولات الاستكشاف الذاتية.	36. من أجل الوصول إلى وجهة نظر مقبولة عن (الحياة) أجـد نفسي مشتركاً في نقاشات عديدة مـع الآخـرين ومهتمـاً بمعرفة ذاتي.
40. فكرت ملياً بمعتقداتي السياسية وأدركت أنني أتفق فقط مع بعض معتقدات والدي السياسية وأختلف مع بعضها الآخر.	40. فكرت ملياً بقناعاتي السياسية وأدركت أنني أتفق مع والدي في بعضها واختلفت معهم في البعض.
46. بعد ممارستي لنشاطات ترفيهية عديدة، وجدت نشاطاً واحداً أو أكثر من النشاطات التي أستمتع فعلاً في ممارستها وحـدي أو مع الأصدقاء.	46. بعد ممارستي لنشاطات ترفيهية عديدة، وجدت ما أستمتع به فعلاً سواء وحدي أو مع الأصدقاء.
49. فكرت وقتاً طويلاً كي أقرر ولكنني الآن متأكد من الاتجاه الذي سأتحرك به نحو المهنة التي اخترت.	49. فكرت طويلاً في اتجاهي المهني واعتقد أنني متأكـد مـن صحة اتجاهي المهني.
50. أعتنق الآن الدين الذي يعتنقه والدي ولم أسأل أبداً لماذا.	50. أعتنق الآن الأفكار الدينية التي يعتنقها والدي ولم أسأل أبداً لماذا.
55. تعاملت مع أشخاص عديدين من الجنس الآخـر ولـدي الآن قواعد غير مكتوبة تتعلق بخصائص شريك الحيـاة الزوجيـة المناسب.	55. من خلال تعاملي مع أقاربي من الجنس الآخـر لـدي الآن قواعد غير مكتوبة تتعلق بخصائص شريك الحياة الزوجية المناسب.
61. إنني فعلاً لا أعرف أي نوع من الأصدقاء أفضل وأحـاول أن أقرر ما تعنيه الصداقة تماماً بالنسبة لي.	61. إنني فعلاً لا أعرف أي نوع من الأصدقاء أفضل وما زلت أحاول فهم معنى الصداقة.

وتم حساب ثبات المقياس بطريقتين: إعادة الاختبار (Test-Retest) والاتـساق الداخلي, فقد تم تطبيقه على عينة مكونة من (44) طالباً من غير عينـة الدراسـة,

وبفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات لحـالات الهوية (تحقيق الهوية, تعليق الهوية, انغلاق الهوية, اضطراب الهويـة) بطريقتـي إعادة الاختبار (Test-Retest) والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ويتضح أن جميع معاملات الثبات وبالطريقتين مقبولة ويمكن الاطمئنان إلى اسـتخدام المقيـاس فـي الدراسة.

جدول رقم (4)

قيم معاملات الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي وإعادة الاختبار لكل بعد من أبعاد مقياس الهوية النفسية وللمقياس ككل

البعد	معامل الثبات	
	بطريقة الاتساق الداخلي	**بطريقة إعادة الاختبار**
تحقيق الهوية	0.85	0.83
تعليق الهوية	0.81	0.76
انغلاق الهوية	0.87	0.84
اضطراب الهوية	0.79	0.81
المقياس ككل	**0.89**	**0.83**

8.3 إجراءات الدراسة

تم الحصول من مديريات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم في منطقـة القريات على قائمة بأسماء المدارس للعام الدراسي (2009–2010) وذلك من أجـل تحديد مجتمع الدراسة, حيث تم حصر عينة الطلبة العنيفين بناء علـى المعيـار أو الأساس المحدد لذلك وهو تكرار أي سلوك عنيف سواء موجه إلى الأفراد الآخرين أو ممتلكاتهم أو الممتلكات العامة المدرسية مرتين فأكثر وذلك من خلال الـسجلات المدرسية وسجلات المرشد التربوي, ثم عينة الطلبـة غيـر العنيفـين واختبارهـا بالطريقة المحددة لها.

تم تحديد (167) طالباً عنيفاً, وأخذ العدد نفسه (167) ليشكل عينة غير العنيفين، وتم توزيع أداتي الدراسة على الطلبة, متزامنين على العينة داخل القاعات الدراسية وبإشراف الباحث نفسه, حيث وزع عليهم مقياس الشعور بالأمن ومقيـاس الهويـة النفسية في نفس الوقت, وقبل البدء بالإجابة تم إعطاء فكرة عـن طبيعـة الدراسـة

وأهدافها وتعليمات الإجابة بشكل واضح, وتم التأكيد على الطلبة بأن يجيبوا على جميع فقرات المقياسين وتوخي الصدق والجدية في الإجابة, وأن هذه الاستبيانات لا تستخدم إلا لأغراض الدراسة وتم طمأنتهم بأنه لا يوجد داعٍ لكتابة الاسم على الاستبانة وأنه لا يوجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة, وأنه سيتم التعامل معها بسرية وأنها لأغراض الدراسة, وقد استغرقت عملية التطبيق (17) يوماً, وبعد الانتهاء من عملية التطبيق تمت مراجعتها للتأكد من أن الطلبة قد أجابوا على أداتي الدراسة. وبعد ذلك تم تفريغ الإجابات وتم إدخالها إلى الكمبيوتر لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

9.3 المعالجة الإحصائية

تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة العنيفين وغير العنيفين على الشعور بالأمن النفسي والهوية النفسية وكذلك تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين الطلبة العنيفين وغير العنيفين على الشعور بالأمن النفسي وحالات الهوية النفسية.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة في ضوء أسئلتها المطروحة والتي هدفت إلى الكشف عن الأمن النفسي ووضوح الهوية لدى الطلاب العنيفين وغير العنيفين في مدارس المملكة العربية السعودية, وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها وعلى النحو التالي:

السؤال الأول:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الطلاب العنيفين وغير العنيفين في الشعور بالأمن النفسي؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لاستجابات إفراد عينة الدراسة على مقياس الشعور بالأمن النفسي ووفقاً لمتغير حالة الطالب (عنيف, غير عنيف) والجدول (5) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (5)

اختبار (ت) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب العنيفين وغير العنيفين على الشعور بالأمن النفسي

حالة الطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
عنيف	32.85	4.104	332	36.59	*0.00
غير عنيف	10.69	6.665			

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلاب العنيفين وغير العنيفين على مقياس الشعور بالأمن النفسي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (36.59) وفقاً لمتغير حالة الطالب (عنيف, غير عنيف) وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أن متوسط استجابات الطلاب العنيفين على الشعور بالأمن النفسي (32.85)

ومتوسط استجابات الطلاب غير العنيفين كانت (10.69), وبما أن الدرجة العالية على مقياس الشعور بالأمن تمثل الميل إلى عدم الشعور بالأمن, فإن ذلك يشير ووفقاً للمتوسطات الحسابية إلى إن الطلاب العنيفين هم أكثر شعوراً بعدم الأمن من غيرهم من الطلاب غير العنيفين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة نوجيرا (Noguera ,1996) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين العنف والضغوط النفسية, و(العنزي، 2004) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين العنف والقلق، علماً بأن القلق هو أحد العناصر المكونة لعدم الشعور بالأمن، و(الزبيدي، 2007) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين العنف وعوامل الشخصية.

ويمكن أن يفسر ذلك بأن الأفراد غير العنيفين الذين لديهم مشاعر إيجابية نحو الذات، إذ يشعر الفرد بأهمية نفسه واحترامه لها ويشعر بأنه متقبل من الآخرين، وله ثقة عالية بنفسه وبالآخرين ويشعر بأنه محبوب من الآخرين وموضع احترام، فكلما شعر الفرد بالأمن والاطمئنان فإنه لا ييأس أو ينسحب أو يلجأ إلى العنف كوسيلة للدفاع، وعلى العكس من ذلك، فقد يشعر الأفراد العنيفين بعدم الاطمئنان والقلق وربما الشعور بالعجز والفشل، وإنه غير مرغوب بهم، ويلجؤون إلى العنف ضد أنفسهم أو ضد الآخرين أو حتى الممتلكات لتعويض النقص والفشل والتخلص من الموقف والإحساس بالقيمة الذاتية. وربما يعزى إلى أن الطلبة العنيفين يعانون من مشكلات جدية من عدم الشعور بالأمن على نحو يؤثر في فاعليتهم وتكيفهم مع ذواتهم أولاً ومع الآخرين من جهة أخرى, ويشمل هذا النوع من السلوك حالات القلق والخوف وانخفاض اعتبار الذات والاكتئاب وإيذاء الذات والحساسية الزائدة للنقد والخجل والانسحاب والمبالغة في الكمال, والنبذ من الآخرين وعدم الاحترام ونقص مهارات حل المشكلات.

السؤال الثاني:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05≥α) بين الطلاب العنيفين وغير العنيفين في الهوية النفسية؟

للإجابة عن السؤال الثاني, تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة لاستجابات الطلاب العنيفين وغير العنيفين على كل حالة من حالات الهوية النفسية (تحقيق الهوية, تعليق الهوية, انغلاق الهوية, اضطراب الهوية) ووفقاً لمتغير حالة الطالب (عنيف, غير عنيف) والجدول (6) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (6)

اختبار (ت) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب العنيفين وغير العنيفين على مقياس الهوية النفسية.

حالات المقياس	حالة الطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحقيق الهوية	عنيف	37.84	3.040	332	4.999	*0.00
	غير عنيف	41.28	4.333			
تعليق الهوية	عنيف	38.61	3.969	332	1.632	0.104
	غير عنيف	40.76	2.105			
انغلاق الهوية	عنيف	49.04	1.703	332	18.258	*0.00
	غير عنيف	29.07	2.233			
اضطراب الهوية	عنيف	47.92	3.085	332	16.086	*0.00
	غير عنيف	29.54	2.644			

تشير البيانات الواردة في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05** ≥α) بين متوسطات تقديرات الطلبة العنيفين وغير العنيفين على حالة تحقيق الهوية فقد بلغت قيمة (ت= 4.99) ومستوى الدلالة (0.00), وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط أداء الطلاب غير العنيفين (41.28) أعلى من متوسط الطلاب العنيفين (37.84) وهذا يعني أن الطلبة العنيفين اقل تحقيقاً للهوية من الطلبة غير العنيفين. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05** ≥α) بين متوسطات تقديرات الطلبة العنيفين

وغير العنيفين على حالة انغلاق الهوية، فقد بلغت قيمة (ت=18.258) ومستوى الدلالة (0.00), وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط أداء الطلاب العنيفين (49.04) أعلى من متوسط الطلاب غير العنيفين (29.07) وهذا يعني أن الطلبة العنيفين أكثر انغلاقاً للهوية من الطلبة غير العنيفين.

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**$\alpha \geq$ 0.05**) بين متوسطات تقديرات الطلبة العنيفين وغير العنيفين على حالة اضطراب الهوية فقد بلغت قيمة (ت= 16.08) ومستوى دلالة (0.00), وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط أداء الطلاب العنيفين (47.92) أعلى من متوسط الطلاب غير العنيفين (29.54) وهذا يعني أن الطلبة غير العنيفين أقل اضطراباً للهوية من الطلبة العنيفين.

وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات الطلبة العنيفين وغير العنيفين على حالة تعليق الهوية، فقد بلغت قيمة (ت=1.632) ومستوى الدلالة (0.104), وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط أداء الطلاب العنيفين (38.61) ومتوسط الطلاب غير العنيفين (40.76).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما جاء من نتائج في كل من دراسة (Grick and Grotpeter, 1995) والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين الوحدة النفسية والاكتئاب ومفهوم الذات السالب والسلوك العنيف لدى الطلبة, وكذلك دراسة البشري (2004) والتي أشارت إلى أن القلق والخوف من المستقبل يجعل الطلبة العنيفين يتصرفون مع الآخرين بطريقة عنيفة، وكذلك دراسة الزبيدي (2007) حيث أشارت إلى أن الطلبة العنيفين أميل إلى العصابية من غير العنيفين بينما كان غير العنيفين أميل إلى الانبساطية والانفتاحية ويقظة الضمير، وكذلك نتائج دراسة (العنزي، 2004) والتي توصلت إلى أن أصحاب القلق المرتفع يكونون عنيفين وعدائين، ودراسة الشهري (2009) والتي أشارت إلى أن هناك ارتباط بين العنف المدرسي لدى الطلبة والعوامل النفسية والاجتماعية ومنها أساليب التنشئة الأسرية. ويمكن تفسير أن نمو الهوية لدى الطلبة غير العنيفين قد تم بطريقة سوية، وإنهم يتمتعون

بدرجات أعلى من التوافق وتقدير الذات ويتعاملون مع المواقف بطرق سليمة على العكس من الطلبة العنيفين الذين يكون لديهم درجات أعلى من القلق والاضطرابات النفسية والسلوكية. ويمكن يعزى إلى أن الطلبة غير العنيفين محققي الهوية يتسمون بسمة الاتزان وعدم الانفعال السريع والتفكير بالمواقف التي يمرون بها وما يناسبها من ردة فعل وما هي الإثارة المترتبة على ذلك وهم غالباً ما يختارون السلوك الصحيح. أما الطلبة العنيفين ونتيجة اضطرابها أو انغلاقها يلجؤون إلى العنف للهروب من المواقف بدل من مواجهتها بالطرق الصحيحة. ويمكن أن يفسر ذلك أيضاً إلى أن الطلبة العنيفين مضطربي الهوية أشخاص غير قادرين على تكوين الصدقات الحميمة مع الآخرين كما أنهم أقل تفاعلاً مع المجتمع، وأن الطلبة العنيفين يعانون من ضعف في نمو الأنا، وكذلك يعانون من المشكلات السلوكية والنفسية، بالإضافة إلى أنهم يظهرون اضطرابات تختلف في حدتها من العنف ضد الآخرين والمجتمع والممتلكات إلى العنف ضد الذات.

2.4 التوصيات:

1. إجراء دراسات مماثلة عن العنف المدرسي وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في مختلف مناطق ومحافظات المملكة لإعطاء صورة اعم واشمل عن هذه المشكلة.
2. الاهتمام بقضايا الطلاب ودراستها بشكل شامل وتقديم المساعدة للطلاب الذين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية من خلال برامج توجيهيه وإرشادية ودينية وإشراكهم في نشاطات مدرسية ومحلية لتعزيز دورهم في المجتمع والإحساس بقيمتهم الذاتية.
3. الاهتمام بدور الرعاية الاجتماعية المتخصصة الحكومية وغير حكومية والتواصل معها في المدارس، لأنها سوف تعالج الكثير من المظاهر السلوكية غير المرغوب بها لدى بعض الطلاب.
4. الاهتمام بالأنشطة المدرسية التي تنمي قدرات الطلاب ومواهبهم وأفكارهم مثل المسرح المدرسي فقد يساعد ذلك الطالب على تفريغ الشحنات العنيفة والعدوانية ويعمل على التنفيس الانفعالي، ولتسهم في تعلم واكتساب وتطبيق مهارات

التواصل الايجابي وحل المشكلات والوعي بالذات في أجواء سليمة ومناخ نفسي واجتماعي آمن يشعر المراهق بالانتماء والثقة والمشاركة والتعاطف مـع ذاتـه ومع الآخرين.

المراجـــع

أ. المراجع العربية:

أبو بكره، عصام. (1993). **العلاقة بين الأمن النفسي والقيم الدينية لـدى طلبـة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

أبو عليا، محمد. (2001). أثر العنف المدرسي في درجة شـعور الطلبـة بـالقلق وتكيفهم المدرسي, **دراسات العلوم التربوية**، 28، (11)، 98-115.

آل رشود، سعد. (2000). **اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنـف**، رسـالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

إيمان، إبراهيم. (2008). **العنف كما يدركه المراهق 15-16 سنة**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة حلوان, مصر.

باشماخ، زهور. (2001). **الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة مـن المرضى المرفوضين أسرياً بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

البداينة، ذياب. (2003). **واقع وآفاق الجريمة فـي الـوطن العربـي**. الريـاض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

البشري، عامر. (2004). **دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي مـن وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عـسير التعليميـة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربيـة للعلـوم الأمنيـة، الرياض.

التير، مصطفى. (1997). **العنف العائلي**. الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

جابر، جابر؛ عبدالرحيم، أنور. (1993). العلاقات بـين أزمـات النمـو النفـسي -الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من التلاميذ القطرين-، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد3، الـسنة2، ص109-140.

جادو، أميمة. (2005). **العنف المدرسي بين الأسـرة والمدرسـة والإعـلام**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، جامعة عين شمس، معهد الدراسـات العليا للطفولة.

حسين، طه عبدالعظيم. (2004). **سيكولوجية العنف**.الرياض، مكتبة الملـك فهـد الوطنية.

الخولي، محمود. (2008). **العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة.** القـاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

دريدي, فوز. (2007). **العنف لدى التلاميذ في المـدارس الثانويـة الجزائريـة.** الرياض, جامعة نايف للعلوم الأمنية.

دواني, كمال؛ ديراني, عيد. (1983). اختبار ماسلو للشعور بالأمن دراسة صـدق للبيئة الاردنية، **دراسات**, 10 (3), 47–56.

الربابعة، جعفر. (1994). **العلاقة بين إدراك الرعاية الوالدية ونمو الهوية النفسية لدى طلبة جامعة مؤتة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة مؤتـة، الأردن.

الريماوي، محمد. (2003). **علم نفس النمو**.عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزبيدي، عبدالمعين. (2007). **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبـة العنيفين وغير العنيفين في مدارس المرحلة الثانوية -دراسة مقارنـة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الزهراني، فهد. (2006). **حاجة الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة فـي المدارس الأهلية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الزهراني، نجمة. (2005). **النمو النفسي – اجتماعي وفـق نظريـة اريكـسون وعلاقته بالتوافق و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب و طالبـات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة أم القرى، السعودية.

الزيود, نادر. (1998). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان, دار الفكر.

السهلي، عبدالله. (2007م). **الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طـلاب رعاية الأيتام بالرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديميـة نـايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

الشرعة، حسين. (1998). **الأمن النفسي وعلاقته بوضوح الهوية المهنية.** قطـر، الدوحة، ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي.

شعبان، عبلة. (1996م). **مدى فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية في تخفيف حدة سلوك العدوان لدى أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية،** رسالة ماجـستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.

الشهري، علي نوح. (2009). **العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة فـي ضـوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة.** رسالة ماجـستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشهري، علي. (2004). **العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظـر المعلمـين والطلاب.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلـوم الأمنيـة، الرياض.

الصرايرة, اسماء .(1999). **مدى التوافق بين حالات الهوية النفسية ومـستويات النمو الخلقي لدى طلبة جامعة مؤتة.** رسالة ماجستير غيـر منـشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الصنيع، صالح. (1992). استراتيجيات الأمن النفسي في الأزمات. **مجلة الأمـن،** (6)، 33-41.

الطراونة، معتصم.(2003). **الهوية النفسية وعلاقتها باتخاذ القـرار لـدى طلبـة جامعة مؤتة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الطيار، فهد. (2005). **العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طـلاب المرحلـة الثانوية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نـايف العربيـة للعلـوم الأمنية، الرياض.

عبدالجواد، هاني؛ الطروانة، محمد. (2004). **خصائص ضحايا ومرتكبي العنف الأسري في الأردن** (دراسة ميدانية تحليلية). المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، عمان-الأردن.

عبدالعال، هدى. (1992). **الأسرة والطفولة في مجتمع متغير**. دار السعد للطباعة، القاهرة.

عبدالمنان، محمود. (2004). **طرق إشباع الحالات النفسية للطفل في مراحل العمر المختلفة.** عمان، دار الأخوة للنشر والتوزيع.

عسكر، عبدالرحمن. (2004م). **العنف المدرسي.** الرياض، مركز الدراسات والبحوث.

العطوي، صبحي. (2006). **حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

العقيلي, عادل. (2004). **الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

علاونة، شفيق. (2004). **سيكولوجية التطور الإنساني.** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العنزي، فريح عويد. (2004). العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 19 (73), 11-58.

العنزي، منزل. (2004). **علاقة اشتراك الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية لمدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

العواودة، أمل. (2002). **العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني دراسة اجتماعية لعينة من الأسر في محافظة عمان**(ط1). الأردن ، إربد, مكتبة الفجر.

عياد، مواهب.(2001). **إرشاد الطفل وتوجيهه في سنواته الأولى** (ط3). الإسكندرية, دار المعرفة.

العيسوي، عبدالرحمن. (2000). **التربية النفسية للطفل المراهـق.** بيـروت، دار الراتب الجامعية.

العيسوي، عبدالرحمن. (2004). **الجريمة بين البيئة والوراثة، دراسة فـي علـم النفس الجنائي وتفسير الجريمة.** الإسكندرية، منشأة المعارف.

فايد، حسين. (2001م). **العدوان والاكتئاب في العصر الحـديث "نظـرة تكامليـة".** الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

فرويد, سيجموند. (2000). **الموجز في التحليل النفسي**, ترجمة سامي محمد علي ومكتبة الأسرة, مصر.

القريني، سعد. (2004). **علاقة الضبط الأسري باتجاه طلاب المرحلـة الثانويـة.** الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

الملك، شرف. (1990). **جنوح الأحداث ومحدداته في المملكة العربية الـسعودية.** الرياض، مركز أبحاث مكافحة الجريمة.

المواجدة, مراد.(2005). **محددات العنف الموجه ضد المعلم من قبل الطلبـة فـي الصفين العاشر الأساسي والأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة مؤتة, الأردن

وزارة التربية والتعليم. (2007). **الدليل الوقـائي لحمايـة الطلبـة مـن العنـف والإساءة.** إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة، الأردن.

ياسين، حمدي و الموسوي، حسن و الزمل، محمد. (2000). إساءة معاملة طفل ما قبل المدرسة وخصائصه النفسية دراسة عبر ثقافيـة بـين المجتمعـين الكويتي والمصري. **المجلة التربوية الكويت**، 14(55)، 33-69.

ب. المراجع الأجنبية:

Anderson, M., & Kaufman, J. (2001). School Associated Violent Deaths in the United States, 1994-1999. **Journal of the American Medical Association**, 286(4), 2695-2702.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. **American psychologist**.44,1175-1184.

Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). **School Violence in Context: Culture, neigh borhood, family, school and gender**. Oxford university press, inc, new York.

Bering, M. (2002). The existential theory of mind**. Review of General Psychology**. l.6 (1), 3-24.

Berry, D. B. (1995). **The Domestic violence: Source book every thing you need to know** (3rd). Lowell House, NTc, contem Porary Publishing Group, Inc, Los Angeles, U.S.A.

Bluestein, D., & Philips, S. (1990). Relation between Ego identity ecision statues and decision making styles. **Journal of counseling Psychology**, 32(2), 160-168.

Carroll, B. (2006). **The effect of school violence and crime on achievement**. Available on: www.Davidson. Edu.

Cohen, R., Chartrand, M., & Jowdy, P. (1995). Relationship between career indecision subtypes and ego identify development. **Journal of counseling psychology**. 42 (4), 440–447.

Delbert, S., Beatrix, A., & Kirk, R. (1998). **Violence in American School**. Syndicate of the University of Cambridge, U.K.

Galand, B; lecocq, C., & Philipot, K. (2007). School Violence and Teacher Professional Disengagement. **British Journal of Educational Psychology**, (77), 465-477.

Hart and Gillath. (2008). The effects of psychological security and insecurity on political attitudes and leadership preferences. **European Journal of Social Psychology**, 40, 122–134.

Grick, N., & Gropter, J. (1995). Relation aggression, gender and social psychological adjustment. **Child Development**, vol.(66), 710-722.

Hanoch, F. (1994). Styles of identity information in early and middle adolescence. **Genetic, Social and General Biology** Monographs, 120(4), 435-467.

Hoffman, A. (1996). School violence and society. Westport, London.

Jung, E., Michael, L., & Brooke, C. (2007). The role of identity in international students' psychological well-being in the United States: A model of depression level, identity gaps, discrimination, and acculturation. **International Journal of Intercultural Relations**, 31 (5), 605-624

Marie, M. (2003). Adolescent Behavioral Functioning: An Examination of Exposure to School Violence and School Protective Factors. **Dissertation Abstract International**, 64(7), P.137.

Maslow, A. (1970). **Motivation and Personality.** Harper and Row Publisher, N.Y.

Michael, R., & Hirschi, T. (1996). **A general the theory of crime**. The board of trustess of the Leland. Stanford, U.S.A.

Noguera, P. (1996). Youth violence. **School administrator**, (53) 2, 8-13.

Roberts, N., & Lavonne, P.(1997). **Threat to Self-esteem A Mediating Variable in Student Aggression**. UMI Company, U.S.A.

Scheibe, K. (1995). **SELF STUDIES The Psychology of Self and Identity**. PRAEGER Westport, London.

Schwartz, J. & Dunham, M. (2000). Identity Status Formula: Generating Continues Measures of the Identity Statuses from Measures of Exploration and Commitment. **Adolescence**, 35 (137), 147–166.

Staub, E. (1999). **Aggression and self-esteem**. University of Massachusetts and Amherst. Available on: www. Apa.org. monitor/html.

Tapper. k., & Boulton, M. (2004). Sex difference in levels of physical, verbaland indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. **Aggression Behavior**, 30, 123-145.

Tiffany, Y., Seatan, E., & Robert, S. (2006). African American Racial Identity Across the lifespan: Identity Status, Identity Content and Depressive Symptoms. **Child Development**, 77(5), 1504-1517.

الملحق(أ)

مقياس الشعور بالأمن النفسي

مقياس الشعور بالأمن النفسي

الرقم	الفقـــــــرة	نعم	لا	غير متأكد
1.	هل ترغب عادة أن تكون مع الآخرين على أن تكون لوحدك؟			
2.	هل ترتاح للمواقف الاجتماعية؟			
3.	هل تنقصك الثقة بالنفس؟			
4.	هل تشعر بأنك تحصل على قدرٍ كافٍ من الثناء؟			
5.	هل تحس مراراً بأنك مستاء من العالم؟			
6.	هل تفكر بأن الناس يحبونك كمحبتهم للآخرين؟			
7.	هل تقلق لمدة طويلة نتيجة بعض الإهانات التي تتعرض لها؟			
8.	هل تشعر بالارتياح مع ذاتك؟			
9.	هل أنت على وجه العموم شخص غير أناني؟			
10.	هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها؟			
11.	هل ينتابك مراراً شعوراً بالوحدة حتى لو كنت بين الناس؟			
12.	هل تشعر بأنك حاصل على حقك في هذه الحياة؟			
13.	هل من عادتك أن تتقبل نقد أصدقائك بروح طيبة؟			
14.	هل تتثبط عزيمتك بسهولة؟			
15.	هل تشعر عادة بالود نحو معظم الناس؟			
16.	هل ما تشعر بأن هذه الحياة لا تستحق أن يعيشها الإنسان؟			
17.	هل أنت على وجه العموم متفائل؟			
18.	هل تعتبر نفسك شخصاً عصبياً نوعاً ما؟			
19.	هل أنت عموماً شخص سعيد؟			
20.	هل أنت عادة واثق من نفسك؟			
21.	هل تدرك غالباً ما تفعله؟			
22.	هل تميل إلى أن تكون غير راضٍ عن نفسك؟			
23.	هل كثيراً ما تكون معنوياتك منخفضة؟			
24.	عندما تلتقي مع الآخرين لأول مرة، هل تشعر عادة بأنهم لن يحبوك؟			
25.	هل لديك إيمان كافٍ بنفسك؟			

الرقم	الفقـــــــرة	نعم	لا	غير متأكد
26.	هل تشعر على وجه العموم بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس؟			
27.	هل تشعر بأنك شخص نافع في هذا العالم؟			
28.	هل تنسجم عادة مع الآخرين؟			
29.	هل تشعر بالقلق على المستقبل؟			
30.	هل تشعر عادة بالصحة الجيدة والقوة؟			
31.	هل أنت محدث جيد؟			
32.	هل لديك شعور بأنك عبء على الآخرين؟			
33.	هل تجد صعوبة في التعبير عن مشاعرك؟			
34.	هل تفرح عادة لسعادة الآخرين وحسن حظهم؟			
35.	هل تشعر غالباً بأنك مهمل ولا تحظى بالاهتمام اللازم؟			
36.	هل تميل لأن تكون شخصاً شكاكاً؟			
37.	هل تعتقد على وجه العموم بأن هذا العالم مكان يمكن للجميع العيش فيه؟			
38.	هل تغضب وتثور بسهولة؟			
39.	هل كثيراً ما تفكر بنفسك؟			
40.	هل تشعر بأنك تعيش كما تريد وليس كما يريد الآخرون؟			
41.	هل تشعر بالأسف والشفقة على نفسك عندما تسير الأمور بشكل خاطئ؟			
42.	هل تشعر بأنك ناجح في عملك أو وظيفتك؟			
43.	هل من عادتك أن تدع الآخرين يرونك على حقيقتك؟			
44.	هل تشعر بأنك غير متكيف مع الحياة بشكلٍ مرضٍ؟			
45.	هل تقوم عادة بعملك على افتراض أن الأمور ستنتهي على ما يرام؟			
46.	هل تشعر بأن الحياة عبء ثقيل؟			
47.	هل يقلقك الشعور بأنك اقل من الآخرين؟			
48.	هل تشعر عامة بمعنويات مرتفعة؟			
49.	هل تشعر بأنك قادر على الانسجام مع الجنس الآخر؟			
50.	هل حدث أن انتابك شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبونك؟			
51.	هل يجرح شعورك بسهولة؟			

الرقم	الفقـــــــرة	نعم	لا	غير متأكد
.52	هل تشعر بالارتياح في هذا العالم؟			
.53	هل أنت قلق بالنسبة لما لديك من ذكاء؟			
.54	هل تشعر بأن الآخرين يرتاحون معك؟			
.55	هل لديك خوف غامض من المستقبل؟			
.56	هل تتصرف على طبيعتك؟			
.57	هل تشعر عموماً بأنك شخص محظوظ؟			
.58	هل تشعر بأن طفولتك سعيدة؟			
.59	هل لك كثير من الأصدقاء المخلصين؟			
.60	هل تشعر بعدم الارتياح في معظم الأحيان؟			
.61	هل تميل إلى الخوف من المنافسة؟			
.62	هل تشعر بالسعادة في مكان إقامتك؟			
.63	هل تقلق كثيراً من أن يصيبك سوء الحظ في المستقبل؟			
.64	هل كثيراً ما تصبح منزعجاً من الناس؟			
.65	هل تشعر عادة بالرضى؟			
.66	هل يميل مزاجك إلى التقلب من سعيد جداً إلى حزين جداً؟			
.67	هل تشعر بأنك موضع احترام الناس على وجه العموم؟			
.68	هل باستطاعتك العمل بانسجام مع الآخرين؟			
.69	هل تشعر بأنك لا تستطيع السيطرة على مشاعرك؟			
.70	هل تشعر في بعض الأحيان بأن الناس يضحكون عليك؟			
.71	هل أنت بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر)؟			
.72	على وجه العموم، هل تشعر بأن العالم من حولك يعاملك معاملة عادلة؟			
.73	هل سبق أن أزعجك شعور بأن الأشياء غير حقيقية؟			
.74	هل سبق أن تعرضت مراراً للإهانة؟			
.75	هل تعتقد أن الآخرين كثيراً ما يعتبروك شاذاً؟			

ملحق (ب)

مفتاح التصحيح لاختبار ماسلو للشعور بالأمن

مفتاح التصحيح لاختبار ماسلو للشعور بالأمن

مفتاح التصحيح لاختبار

ماسلو للشعور بالأمن

الرقم	نعم	لا	غير متاكد	الرقم	نعم	لا	غير متاكد	الرقم	نعم	لا	غير متاكد
١-	٠	١	١	٢٦	٠	١	١	٥١	١	٠	٠
٢-	٠	١	١	٢٧	٠	١	١	٥٢	٠	١	١
٣-	١	٠	١	٢٨	٠	١	١	٥٣	١	٠	١
٤-	٠	١	١	٢٩	١	٠	١	٥٤	٠	١	١
٥-	٠	١	١	٣٠	٠	١	١	٥٥	١	٠	٠
٦-	٠	١	١	٣١	٠	١	١	٥٦	٠	١	١
٧-	١	٠	١	٣٢	١	٠	١	٥٧	٠	١	٠
٨-	٠	١	١	٣٣	١	٠	١	٥٨	٠	١	١
٩-	٠	١	١	٣٤	٠	١	١	٥٩	٠	١	١
١٠	١	٠	١	٣٥	١	٠	١	٦٠	١	٠	١
١١	١	٠	١	٣٦	١	٠	١	٦١	١	٠	١
١٢	٠	١	١	٣٧	٠	١	١	٦٢	٠	١	١
١٣	٠	١	١	٣٨	١	٠	١	٦٣	١	٠	١
١٤	١	٠	١	٣٩	١	٠	٠	٦٤	١	٠	١
١٥	٠	١	١	٤٠	٠	١	١	٦٥	٠	١	١
١٦	١	٠	١	٤١	١	٠	٠	٦٦	٠	٠	١
١٧	٠	١	١	٤٢	٠	١	١	٦٧	٠	١	١
١٨	١	٠	١	٤٣	٠	١	١	٦٨	٠	١	١
١٩	٠	١	١	٤٤	١	٠	١	٦٩	١	٠	١
٢٠	٠	١	١	٤٥	٠	١	١	٧٠	١	٠	١
٢١	١	٠	١	٤٦	١	٠	١	٧١	٠	١	٠
٢٢	١	٠	١	٤٧	١	٠	١	٧٢	٠	١	٠
٢٣	١	٠	١	٤٨	٠	١	١	٧٣	١	٠	١
٢٤	١	٠	١	٤٩	٠	١	١	٧٤	١	٠	١
٢٥	٠	١	١	٥٠	١	٠	١	٧٥	١	٠	١

- عدد فقرات المقياس (٧٥) - العلامه الكليه للمقياس تتراوح بين (صفر - ٧٥)

-تفسير العلامات على المقياس :- - (٠ - ١١) إحساس عالي بالأمن .

(١٢ - ٢٤) إحساس متوسط بالأمن - (٢٥ فما فوق) عدم شعور بالأمن .

ملحق (ج)

مقياس الهوية النفسية

مقياس الهوية النفسية

الرقم	الفقـــــرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جدا
1.	لم أختر المهنة التي أريد الالتحاق بها لأنني لا أعرف المهنة المناسـبة لي.						
2.	فيما يتعلق بالناحية الدينية فإنني لم أبحث عما ألتـزم بـه ولـم أشـعر بحاجتي لذلك.						
3.	إن آرائي في الأدوار المرتبطة بكل من الرجال والنساء مطابقة للأدوار التي يقوم بها أبي وأمي، فما هو مناسب لهما يناسبني.						
4.	لا يوجد (أسلوب حياة) واحد يجذبني أكثر من غيره من الأساليب.						
5.	هنالك أنواع كثيرة من الناس وما زلتُ أتعرف على هذه الأنواع لأجـد النوع المناسب لاتخاذه صديقاً.						
6.	أشارك أحياناً في نشاطات ترفيهية إذا ما دعيت إليها لكنني نـادراً مـا أجرب شيئاً منها بمبادرة مني.						
7.	إنني لم أفكر بطريقة اختيار شريك الحياة المناسـب (زوج المـستقبل) وسأقبل الأمور كما تأتي في المستقبل.						
8.	أعتقد أن من المهم أن أعرف المبادئ السياسية التي سـأعتنقها وأدافـع عنها.						
9.	ما زلت أحاول معرفة قدراتي كشخص، وما زلت أحاول تحديد الأعمال والوظائف التي تناسبني.						
10.	لم أفكر بالدين كثيراً وأنا الآن منشغل عن الدين بقضايا أخرى.						
11.	هنالك الكثير من طرق تقسيم المسؤوليات في الزواج وما زلت أحـاول تحديد المسؤوليات التي تناسبني.						
12.	ما زلت أبحث عن وجهة نظر مقبولة لنمط حياتي ولكني لم أجدها حتى الآن.						
13.	هنالك أسباب كثيرة للصداقة ولكن أختار أصدقائي المقربين وفقـاً لقـيم معينة وعناصر تشابه بيننا أحددها بنفسي.						

لا أوافق بدرجة كبيرة جدا	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق	أوافق	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	الفقـــرة	الرقم
						ليس لدي أي نشاط ترفيهي ألتزم به وما زلت أجرب نشاطات مختلفـة لعلي أجد النشاط الذي أستمتع به.	14.
						لقد فكرت كثيراً بطريقة اختيار شريك الحياة (زوج المستقبل) وأصبحت أعرف الآن الطريقة التي سأختار بها هذا الشريك.	15.
						إنني لم أفكر بالسياسة فهي لا تجذبني إليها.	16.
						ربما أكون فكرت بكثير من المهن أو الوظائف المختلفـة ولكـن هـذه القضية لم تعد تشغل تفكيري منذ أن اختار لي والدي مهنتي أو وظيفتي.	17.
						يتميز كل شخص بأفكار تخصه, وأصبح لدي أفكار أومن بها	18.
						لم أفكر جدياً بدور الرجال والنساء في حياتهم الزوجية فهذا الأمر يبدو أنه لا يهمني.	19.
						لقد طورت وجهة نظري الشخصية المتعلقة (بأسلوب الحيـاة) المثـالي بالنسبة لي وذلك بعد تفكير عميق ولا أعتقد أن أحـداً يـستطيع تغييـر وجهة نظري.	20.
						إذا تعلق الأمر باختيار أصدقائي فإن والدي يعرفان من هـو الأفـضل بالنسبة لي.	21.
						لقد اخترت نشاطاً أو أكثر من بين كثير من النشاطات الترفيهيـة كـي أمارسه/أمارسها بانتظام، وأنا مقتنع باختياري.	22.
						لا أفكر حقيقة بخصائص شريك الحياة (زوج المستقبل).	23.
						أظن أنني أشبه والدي كثيراً فيما يتعلق بالأمور السياسة.	24.
						أنا لست مهتماً بإيجاد الوظيفة المناسبة، فأي وظيفة بالنسبة لـي تفـي بالغرض ويبدو أنني أقبل بما هو متيسر.	25.
						لست متأكدا من فهمي لبعض الأمور الدينية, وأحاول الوصول إلى ذلك ولكنني مازلت في مرحلة البحث.	26.
						أستمد أفكاري عن الدور المناسب للرجل والمرأة من أفكار والـدي ولا أرى أية حاجة لمزيد من البحث في هذا المجال.	27.

الرقم	الفقرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جدا
28.	تعلمت وجهات نظري المتعلقة بـ(أسلوب الحياة) المرغوب فيه من والدي وعائلتي ولست بحاجة لمزيد من البحث في هذا المجال.						
29.	ليس لي أصدقاء مقربين ولا أعتقد أنني أبحث عن صديق مقرب الآن.						
30.	أشارك –أحياناً- في نشاطات ترفيهية ولكنني لا أرى حاجة لممارسة نشاط محدد بانتظام.						
31.	إنني أراقب طرق اختيار الأفراد لشركائهم من الجنس الآخر (زوج المستقبل) وأفكر في هذه الطرق ولكنني لم أقرر بعد الطريقة الفضلى بالنسبة لي.						
32.	هناك الكثير من الآراء حول القضايا السياسية, لكني لم أجد الأفضل منها لعدم فهمي التام لها.						
33.	لقد أخذ التفكير في المهنة المناسبة لي كثيراً من وقتي حتى أصبحت أعرف الآن المهنة التي أريدها فعلاً.						
34.	ما زالت المسائل الدينية غير ثابتة وما زلت أناقشها مع الآخرين ومع نفسي كي أصل إلى قرار ثابت.						
35.	أخذ التفكير في دور الرجل والمرأة في الزواج كثيراً من وقتي فأصبحت قادراً على تحديد الدور المناسب لي.						
36.	من أجل الوصول إلى وجهة نظر مقبولة عن (الحياة) أجد نفسي مشتركاً في نقاشات عديدة مع الآخرين ومهتماً بمعرفة ذاتي.						
37.	أختار أصدقائي من الذين يوافق عليهم والداي فقط.						
38.	أفضل دائماً القيام بالنشاطات الترفيهية التي يمارسها والداي ولم أفكر أبداً في القيام بأي نشاط آخر.						
39.	سأختار شريك حياتي الزوجية (زوج المستقبل) من نمط الأشخاص الذين يتوقع والداي مني الارتباط بهم.						
40.	فكرت ملياً بقناعاتي السياسية وأدركت أنني أتفق مع والدي في بعضها واختلفت معهم في البعض.						

الرقم	الفقـــرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جدا
.41	لقد قرر والدي منذ وقت طويل نوع المهنة التي سأعمل بها وأنا أتبـع خططهما.						
.42	مررت بفترة تساؤلات جدية حول بعض مسائل الدين ويمكنني القـول أنني الآن أفهم ما أؤمن به.						
.43	أفكر الآن كثيراً بالأدوار التي يلعبها الأزواج والزوجات في هذه الأيـام وأحاول أن أتخذ قراري النهائي في هذا المجال.						
.44	أعتبر وجهة نظر والدي في الحياة جيدة بما فيه الكفاية بالنسبة لـي ولا أحتاج لوجهة نظر أخرى.						
.45	كان لدي صداقات مختلفة وكثيرة ولدي الآن فكرة واضحة عن الصفات التي أبحث عنها في الصديق.						
.46	بعد ممارستي لنشاطات ترفيهية عديدة، وجدت ما أستمتع به فعلاً سواء وحدي أو مع الأصدقاء.						
.47	إن الأشياء التي أفضلها والمتعلقة باختياري شـريك حيـاتي الزوجيـة (زوج المستقبل) من الجنس الآخر ما زالت في مرحلة التطور ولم أتخذ قراراً كاملاً بشأنها بعد.						
.48	لست متأكداً من معتقداتي السياسية ولكنني أحاول أن أتعرف علـى مـا يمكنني الاعتقاد به حقاً.						
.49	فكرت طويلاً في اتجاهي المهني واعتقد أنني متأكد من صحة اتجـاهي المهني.						
.50	أعتنق الآن الأفكار الدينية التي يعتنقها والدي ولم أسأل أبداً لماذا.						
.51	هنالك طرق كثيرة يستطيع فيها الأزواج والزوجات تقسيم المـسؤوليات الأسرية، ولقد فكرت في هذه الطرق، وأنا الآن أعرف بالضبط الطريقة التي أريد أن أطبقها على نفسي.						
.52	أظن أنني أستمتع بالحياة بشكل عام، ولا أرى نفسي أعيش وفق وجهـة نظر محددة نحو الحياة.						

الرقم	الفقــــرة	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بدرجة كبيرة	لا أوافق بدرجة كبيرة جدا
.53	ليس لي أصدقاء مقربون ولست مهتماً بأن يكون لي ذلك.						
.54	منذ وقت وأنا أجرب أنواعاً مختلفة من النشاطات الترويحية لعلي أجد نشاطاً واحداً أو أكثر أستمتع به/بها حقاً في وقت لاحق.						
.55	من خلال تعاملي مع أقاربي من الجنس الآخر لدي الآن قواعد غير مكتوبة تتعلق بخصائص شريك الحياة الزوجية المناسب.						
.56	لم أمارس فعلياً أنشطة سياسية لدرجة تكفي لتشكيل موقف ثابت نحو القضايا السياسية.						
.57	لا أستطيع أن أختار مهنتي أو وظيفتي فهناك الكثير من المهن التي يحتمل أن يقع عليها اختياري وعلي أن أفكر بكل منها بجدية.						
.58	لم أشك في ديني الذي أخذته عن والدي فما هو صحيح بالنسبة لهما لا بد أن يكون صحيحاً بالنسبة لي.						
.59	تبدو الآراء المرتبطة بالرجال والنساء متباينة إلى حدٍ كبير لذلك لم أفكر كثيراً في هذه الموضوع.						
.60	بعد الكثير من التفكير العميق أسست وجهة نظر محددة عن (أسلوب حياتي) في المستقبل.						
.61	إنني فعلاً لا أعرف أي نوع من الأصدقاء أفضل و ما زلت أحاول فهم معنى الصداقة.						
.62	أخذت جميع نشاطاتي الترفيهية عن والدي ولم أحاول ممارسة أي نشاط آخر.						
.63	لن أتزوج إلا من يوافق عليه والداي.						
.64	لوالدي دائماً أفكارهم السياسية والأخلاقية حول قضايا مثل حرية عمل المرأة، وكنت دائماً أتقبل هذه الأفكار.						